

ÅBO AKADEMI

# Att undervisa historisk kunskap

En kvalitativ studie om klasslärares och ämneslärares syn på historieämnets viktigaste uppgifter och valet av undervisningsmetoder

Anette Gäddnäs

Avhandling för magisterexamen  
Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier  
Åbo Akademi, 2020

## Abstrakt

Författare	Årtal
Anette Gäddnäs	2020
Arbetets titel	
Att undervisa historisk kunskap	
En kvalitativ studie om klasslärares och ämneslärares syn på historieämnets viktigaste uppgifter och valet av undervisningsmetoder	
Opublicerad avhandling för magisterexamen i pedagogik	Sidantal
Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	57
Referat	
<p>Syftet med avhandlingen är att genom intervjuer med lärare undersöka och jämföra klasslärares och ämneslärares syn på vad som är historieundervisningens viktigaste uppgift och vilka undervisningsmetoder lärarna använder för att nå de mål som satts. Utgående från syftet har två forskningsfrågor utarbetats.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Vilka kunskaper anser klasslärare och ämneslärare att är de viktigaste för eleverna att lära sig genom historieundervisningen i skolan?</li><li>2. Vilka metoder använder klasslärare och ämneslärare i historieundervisningen för att eleverna ska lära sig de kunskaper de nämner i den första forskningsfrågan?</li></ol> <p>Insamlingen av data till undersökningen gjordes via kvalitativa intervjuer. Sex lärare, varav tre klasslärare och tre ämneslärare i historia, fungerade som undersökningens informanter. Intervjuerna analyserades med hjälp av den fenomenografiska analysmodellen. Klasslärares och ämneslärares utsagor analyserades skilt för sig för att sedan kunna jämföras med varandra. I analysen identifierades likheter och skillnader mellan lärarnas utsagor och utgående från dessa skapades olika kategorier.</p> <p>Resultatet visar att både klasslärare och ämneslärare har en uppfattning om historieämnets betydelse som till viss del är i linje med historiedidaktisk forskning. Stoffkunskaperna anses viktiga och de är en central del av undervisningen men beträffande de kunskaper som historiedidaktiker benämnt som processkunskaper är lärarna ännu lite vilsna. Dock nämns även några sådana kunskaper. Historiemedvetande och källkritik är två av de processrelaterade förmågor som lärarna omnämner.</p> <p>Resultatet visar också att få av de metoder som lärarna använder i undervisningen tränar den typ av kunskap som är processrelaterad. Även om olika metoder används är undervisningen</p>	

oftast lärarcentrerad. Användning av lärobok, berättande undervisning samt elevernas antecknande är de undervisningsmetoder som nyttjas allra flitigast.

Inga stora skillnader förekommer mellan klasslärarna och ämneslärarna varken när det gäller synen på historisk kunskap eller de metoder som används i historieundervisningen. Ämneslärarna lyfter fram lite fler aspekter av historisk kunskap och arbetsmetoderna är något fler men inga betydande skillnader kunde identifieras.

Sökord/indexord

historiedidaktik, historisk kunskap, historiskt tänkande, stoffkunskap, processkunskap

# Innehållsförteckning

## Abstrakt

<b>1 Inledning .....</b>	<b>1</b>
1.1 Bakgrund.....	1
1.2 Syfte och forskningsfrågor .....	3
1.3 Tidigare forskning om historisk kunskap i historieundervisning .....	3
1.4 Disposition.....	5
<b>2 Historiedidaktikens utveckling .....</b>	<b>6</b>
2.1 Historiedidaktikens historia.....	6
2.2 Historiedidaktikens utveckling i Finland.....	6
2.3 Historiedidaktikens roll för historieundervisningen.....	7
<b>3 Historia som kunskap .....</b>	<b>9</b>
3.1 Vikten av historiska kunskaper .....	9
3.2 Vad är kunskap i och om historia? .....	11
3.2.1 Stoffkunskaper i historia.....	14
3.2.2 Processkunskaper som utvecklar det historiska tänkandet.....	15
3.3 Utvecklingen av historiska kunskaper.....	16
<b>4 Att undervisa i historia .....</b>	<b>18</b>
4.1 Barn och historia .....	18
4.2 Koppling till förkunskaper .....	19
4.3 Det mångkulturella samhället.....	20
4.4 Det digitala samhället.....	21
4.5 Möjlighet till integrering .....	23
<b>5 Läroplanens syn på historieundervisning i grundskolan .....</b>	<b>25</b>
5.1. Historieundervisningens innehåll.....	25
5.2 Historieundervisningens arbetsmetoder .....	27
<b>6 Metod och genomförande .....</b>	<b>28</b>
6.1 Syfte och forskningsfrågor .....	28

6.2 Fenomenografi som forskningsansats .....	28
6.3 Kvalitativa intervjuer som datainsamlingsmetod .....	29
6.4 Urval och avgränsningar .....	30
6.5 Genomförande .....	30
6.6 Bearbetning och analys av data .....	32
6.7 Tillförlitlighet, trovärdighet och etiska aspekter .....	33
<b>7 Resultatredovisning.....</b>	<b>35</b>
7.1 Klasslärares syn på de viktigaste kunskaperna i historia.....	35
7.2 Undervisningsmetoder i åk 4–6.....	37
7.3 Ämneslärares syn på de viktigaste kunskaperna i historia .....	39
7.4 Undervisningsmetoder i åk 7–9.....	42
<b>8 Avslutande diskussion.....</b>	<b>45</b>
8.1 Resultatdiskussion .....	45
8.1.1 Viktiga kunskaper i historia.....	45
8.1.2 Undervisningsmetoder i historia.....	48
8.2 Metoddiskussion.....	51
8.3 Förslag till fortsatt forskning.....	53
<b>Litteraturförteckning.....</b>	<b>54</b>
<b>Bilagor</b>	
Bilaga 1: Intervjufrågor	
<b>Figurer</b>	
Figur 1: Den didaktiska pyramiden. Areskougs modell refererad i Lozic (2011) .....	8

# 1 Inledning

*I inledningskapitlet redogörs det för valet av avhandlingens tema. Först ges bakgrundsinformation till temavalet varefter syftet och forskningsfrågorna presenteras. Inledningskapitlet avslutas med en inblick i tidigare forskning samt en beskrivning av avhandlingens upplägg.*

---

## 1.1 Bakgrund

Historia har alltid fascinerat mig. Redan som 13-åring var historielektionerna veckans höjdpunkt och intresset fortsatte växa under gymnasietiden. Historieämnet är speciellt på det sättet att det kanske är det mest abstrakta ämnet i skolan. De personer och händelser som historien bygger på kan för det mesta inte intervjuas eller undersökas eftersom de finns i det förgångna. Vi kan använda oss av olika typer av källor för att skapa oss en bättre bild av historien men sist och slutligen har vi ändå bara sett en liten del av den fullständiga bilden. (Hoodless, 2008, s. 4.) Det finns så mycket att upptäcka i historien och jag tror att det var det som fångade mitt intresse för ämnet.

Historieämnets abstrakta karaktär kan ha varit en av orsakerna till att många av mina klasskompisar inte förstod nyttan med ämnet. Som blivande klasslärare och historielärare har jag funderat en hel del på hur jag vill att min historieundervisning ska se ut. Jag hoppas att så många elever som möjligt ska gilla historieämnet lika mycket som jag gjorde och samtidigt också förstå varför historieundervisningen är så viktig för dem. Under min egen skoltid gick en stor del av historieundervisningens tid till att lära sig årtal och händelser utantill och jag trodde länge att det är så historia ska undervisas. Efter att ha gått historiedidaktiska kurser och läst historia på ämnesnivå har jag fått nya infallsvinklar på historieundervisningen. Att vi hela tiden påverkas av historien men samtidigt också påverkar historien är inget som jag kommer ihåg att jag skulle ha hört om under min uppväxt (Karlsson & Zander, 2009, s. 25). Att undersöka och tolka källor förblev också obekant för mig under min tid i grundskolan (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 417).

Läraren har en väldigt stor roll när det gäller elevernas förståelse och intresse för historia. Lozic (2011, s. 46–47) skriver att lärare (i Sverige) ser historieämnet som en möjlighet för eleverna att skaffa sig sociala och kulturella kompetenser, främja ett demokratiskt tankesätt samt att bättre förstå den tid de lever i. Lärarna anser också att historieundervisningen tränar emancipation och ger eleverna färdigheter i bl.a. källkritik. Enligt Lozic (2011, s. 47) motsvarar dock inte allt det som lärarna nämner elevernas syn på historieämnet. De förstår inte alltid syftet med historieundervisningen. Lozic (2011, s. 47) menar att lärare på ett tydligare sätt bör klargöra för eleverna varför de olika aspekterna som studeras i historieämnet är viktiga för dem.

Vad styrdokumentet säger om undervisningen i historia är bekant men hur lärare definierar kunskap i historia är ännu relativt okänt. I Sverige har det gjorts ett par undersökningar som berör detta men några mer omfattande studier har inte utförts (Ammert, 2013, s. 87–88). Genom att läsa om de svenska studierna växte mitt intresse för vad klasslärare och högstadielärare i Finland tycker att är det viktigaste för eleverna att lära sig genom historieundervisningen. Samtidigt är det intressant att se om det finns skillnader i klasslärares och högstadielärares syn på historieundervisningen. I *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* (hädanefter Glgu 2014) för F-6 uppmuntras lärarna jobba mer ämnesintegrerat (Utbildningsstyrelsen, 2014). Det kan tänkas att synen på undervisningen i historia i de lägre klasserna ändrats lite i och med detta.

Att lärare i F-6 har många ämnen att undervisa i medan ämneslärare i åk 7–9 oftast bara har ett eller ett par ämnen som de undervisar kan också ha en påverkan på historieundervisningen och synen på historieämnet. Lärare i F-6 har vissa ämnen som de brinner extra för och historieämnet är nödvändigtvis inte ett av dem. För många lärare är den historieundervisning som de fått under sin egen skoltid samt de få kurser som klasslärare går under sin utbildning den ända erfarenhet de har av undervisning i historia. Lärarna i 7–9 har studerat sitt ämne mera och har ett stort intresse för det. Denna skillnad kan ha en påverkan för hur lärarna ser på historieämnets uppgift i skolan.

## 1.2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med avhandlingen är att genom intervjuer med lärare undersöka och jämföra klasslärares och ämneslärares syn på vad som är historieundervisningens viktigaste uppgift och vilka undervisningsmetoder lärarna använder för att nå de mål som satts. Utgående från syftet har jag utarbetat två forskningsfrågor.

1. Vilka kunskaper anser klasslärare och ämneslärare att är de viktigaste för eleverna att lära sig genom historieundervisningen i skolan?
2. Vilka metoder använder klasslärare och ämneslärare i historieundervisningen för att eleverna ska lära sig de kunskaper de nämner i den första forskningsfrågan?

## 1.3 Tidigare forskning om historisk kunskap i historieundervisning

Hur lärare definierar kunskap i historia har undersökts genom ett par studier i svenska högstadium. De båda studierna grundar sig på intervjuer gjorda med lärare och fokuserar på hur lärarna omformar sina egna kunskaper och anordnar undervisningen. (Ammert, 2013 s. 88.)

I den ena studien, som utfördes 2011, intervjuades 13 lärare. Deras uppgift var att besvara frågan "Vad kan man när man kan någonting om historia?" I analysen av svaren konstaterades det att lärarna har en relativt enhetlig syn när det gäller undervisningen i historieämnet. Tonvikten sätts på kunskap och den kronologiska ordningen och innehållet anses viktigare än färdigheterna. Lärarna betonar också förståelsen av olika orsakskedjor. Eleverna ska få en insikt i hur olika händelser hänger samman med det som hänt före och det som hänt efter händelsen. Historiemedvetandet, ett begrepp som funnits med i den svenska läroplanen sedan 1994, tas upp av några



lärare. Med historiemedvetande menas bl.a. en förståelse för hur dåtid, nutid och framtid hänger ihop. (Ammert, 2013, s. 89–92.)

Tre lärare nämner förmågan att placera sig själv in i historien som en viktig del av det som eleverna ska lära sig genom historieundervisningen. En lärare anser det vara viktigt att eleverna är medvetna om sitt eget lärande. När det gäller källkritik nämns begreppet bara ett fåtal gånger. De lärare som talar om det menar att de inte har tillräckligt med tid att jobba med det. (Ammert, 2013, s. 90–92.)

Förutom det som redan lyfts fram finns det, bland de intervjuade lärarna, ännu några synpunkter kring historieämnets uppdrag. Att förstå hur man levde förr och att ta lärdom av det förflutna nämns av några lärare. En lärare menar att historien är relativistisk och att eleverna ska lära sig att det inte finns några rätt och fel när det gäller historiska skeenden. Att lära sig historiska årtal nämns av flera lärare men många poängterar att det inte är det viktigaste när det gäller historieundervisningen. Ingen av lärarna i undersökningen lyfte fram kunskapen om att förstå olika historiska begrepp som viktig. Detta trots att den svenska kursplanen betonar denna kunskap. (Ammert, 2013, s. 89–92, 98.)

I lärarnas svar är det de kognitiva processerna som ligger i fokus. Att *minnas* och att *förstå* fakta nämns upprepade gånger men även förmågan att kunna *tillämpa* sina faktakunskaper nämns av några lärare. (Ammert, s. 93, 98.)

Ingen direkt motsvarande undersökning gällande finländska lärares syn på historisk kunskap har hittats men en liten indikation om hur läget ser ut kan fås genom en titt på de metoder som finländska lärare använder sig av i historieundervisningen. I Utbildningsstyrelsens utvärdering av inlärningsresultaten i historia i grundskolan beskrivs de metoder som historielärare i 113 olika skolor i Finland använder sig av i undervisningen. Utvärderingen visar att nästan alla lärare säger sig lägga mycket tid på att fundera över orsakssamband. Att betrakta historiska fenomen och händelser ur flera olika synvinklar är också något som största delen av lärarna verkar se som viktigt. Ca 80 % av lärarna använder ofta eller ibland övningar som utvecklar den historiska empatin. (Ouakrim-Soivio & Kuusela, 2012, s. 9, 38.)

## 1.4 Disposition

Avhandlingen är indelad i åtta kapitel. I kapitel 1, *Inledning*, redogörs det för avhandlingens bakgrund och valet av tema. Syftet och forskningsfrågorna presenteras och avhandlingens upplägg beskrivs. Kapitel 2, *Historiedidaktikens utveckling*, ger en inblick i historiedidaktikens utveckling både internationellt och nationellt. Kapitlet behandlar också historiedidaktikens roll för undervisningen i historia. I kapitel 3, *Historia som kunskap*, diskuteras vikten av historiska kunskaper. Olika forskares syn på vad historisk kunskap innebär presenteras. Kapitlet avslutas med en kort redogörelse för hur historiska kunskaper utvecklas. Kapitel 4, *Att undervisa historia*, lyfter fram de möjligheter och utmaningar som lärare möter i historieundervisningen. Kapitel 5, *Läroplanens syn på historieundervisning i grundskolan*, beskriver det innehåll och de undervisningsmetoder som hittas i läroplanen för historia.

I kapitel 6, *Metod och genomförande*, redovisas undersökningens forskningsansats, datainsamlingsmetod, och avgränsningar. Vidare beskrivs undersökningens genomförande och den analysmetod som använts. Kapitlet avslutas med ett avsnitt om tillförlitlighet, trovärdighet och etiska aspekter. I kapitel 7, *Resultatredovisning*, presenteras undersökningens resultat och i det sista kapitlet *Avslutande diskussion* reflekteras det över resultatet och de metoder som används i undersökningen. Avslutningsvis ges några förslag till fortsatt forskning.

## 2 Historiedidaktikens utveckling

*I kapitlet ges en kort bakgrund till historiedidaktikens utveckling både internationellt och nationellt. Sista delen av kapitlet beskriver historiedidaktikens roll för historieundervisningen i skolan idag.*

---

### 2.1 Historiedidaktikens historia

Efter andra världskriget var intresset för historia, åtminstone i Norden, inte särskilt stort. De professionella historikerna höll sig för sig själva och beblandade sig inte i historieundervisningen i skolan. Det rådde en spänning mellan historiedidaktiken och historievetenskapen, vilken grundade sig på att många historiker inte tyckte att det behövde sättas så stor vikt vid förmedlingen av historia utan ansåg att den vetenskapliga historien förmedlar sig själv. (Karlsson, 2009, s. 193.)

Mot slutet av 1990-talet gick den historiedidaktiska forskningen in i en ny tid. Ända sedan dess har intresset för frågor om historieförmedling och historiens plats i samhället ökat. Historiedidaktiska begrepp har fått ett betydligt större utrymme i historieforskningen. Kommunikationen mellan historiedidaktiska forskare har ökat och konferensserier ordnas i många olika länder världen över. (Ludvigsson, 2013, s. 7.) En ökad mängd av historiedidaktiska kurser och tjänster visar på historiedidaktikens uppsving. Idag finns det även en uppsjö av böcker som behandlar historiedidaktiska teman. (Karlsson, 2009, s. 199.) Trots denna uppgång inom historiedidaktiken är undersökningar kopplade till historieämnet betydligt färre till antalet än undersökningar i t.ex. matematik och naturvetenskaper (Virta, 2012, s. 148).

### 2.2 Historiedidaktikens utveckling i Finland

Intresset för historieundervisning har funnits redan länge i Finland. Under 1900-talets första årtionde skrevs det doktorsavhandlingar som behandlade undervisningen i historia. Debatterna kring historieämnets syfte och vad som borde betonas i historieundervisningen var ivrig och dessa diskussioner fick även mycket utrymme i

de pedagogiska tidskrifterna. År 1948 grundades en ämnesförening för lärare i historia och den har haft en stor betydelse för didaktikens utveckling. Föreningens årsböcker och tidningen *Kleio* har gett utrymme för artiklar som behandlar undervisning i historia ur både teoretisk och praktisk synvinkel. Även om historiedidaktiken fick en hel del uppmärksamhet redan tidigare var det dock först mot slutet av 1900-talet som historiedidaktiken som undersökningsområde etablerade sig ordentligt i Finland. (Virta, s. 2012, s. 149.)

Den historiedidaktiska forskningen och litteraturen i Finland har starka influenser av internationell historiedidaktisk forskning. Även de nordiska ländernas samarbete, vars mål varit att utveckla den historiedidaktiska forskningen och diskutera olika historiedidaktiska frågor, har varit viktigt för utvecklingen av historiedidaktiken i Finland. (Virta, 2012, s. 154.)

Allt eftersom skolan omformats och läroplaner förnyats har historieämnets ställning, målsättningar och innehåll förändrats. När man ser på historieundervisningen i ett längre perspektiv, både i Finland och utomlands, finns det två riktningar som undervisningen tagit. Den traditionella historieundervisningen som betonar innehållet och den egna nationens värden har en viktig ställning i undervisningen. Den andra riktningen, som började synas i de finländska läroplanerna på 1990-talet, fokuserar på utvecklingen av elevernas historiska tänkande och deras färdigheter i historieämnet. Den historiska kunskapens natur betonas. (Virta, 2012, s. 151.)

## 2.3 Historiedidaktikens roll för historieundervisningen

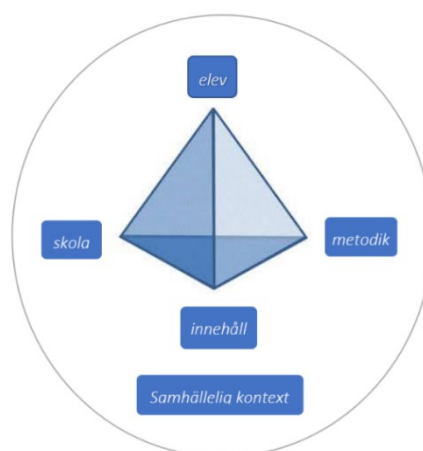
Historiedidaktiken har sin grund i historievetenskapen och pedagogiken. Kopplingen till historievetenskapen framgår i diskussionen om ämneskunskaper och det historiska tänkandets natur. Läroplanen, inlärningsmetoderna och betygsättandet är bidrag från pedagogiken. Förutom historievetenskapen och pedagogiken har historiedidaktiken tagit influenser från filosofin, psykologin och olika samhällsvetenskaper. (Virta, 2012, s. 147–148.)

Att beskriva vad historiedidaktik innebär kan upplevas som problematiskt eftersom begreppet är så komplext och svårt att begränsa. Vad som hör till historiedidaktiken

har därför tolkats på olika sätt. (Virta, 2012, s. 147.) Den svenska historiedidaktikern Christer Karlegård (i Karlsson, 2009, s. 37–38) beskriver begreppet historiedidaktik som “vetenskapliga studier av människors möte med historien”. Enligt Lozic (2011, s. 13) ligger fokuset inom historiedidaktiken på analysen och förståelsen för hur historia förmedlas och hur individer, stater och institutioner använder sig av historia. Virta (2012, s. 147) skriver att allt som kan kopplas till undervisningen eller till inlärningsprocessen i historia ingår i historiedidaktikens undersökningsområde. Dit hör även lärande om historia utanför skolans fyra väggar.

Jan Bjarne Bøe (i Lozic, 2011, s. 13) har utformat tre centrala historiedidaktiska frågor som berör historieundervisningen i skolan. Hurdant innehåll skall undervisningen ha, hur förmedlas stoffet åt eleverna (metod) och varför läser eleverna överhuvudtaget historia i skolan (målsättning)? Utöver dessa frågor lyfter Karlsson (2009, s. 37–38) fram en annan aspekt som berör historiedidaktikens undersökningsområde. Vem är det som förmedlar historien och för vem? I skolvärlden är det oftast läraren som är i den förmedlande rollen och eleverna som tar emot informationen.

Undervisningen i skolan påverkas av många olika faktorer. Den historiska pyramiden, utformad av Areskoug och refererad i Lozic, (2011, s. 14) belyser detta på ett ganska enkelt sätt. De intressen, erfarenheter, identiteter och den samhällssyn som lärarna och eleverna har inverkar på undervisningens utformning. På samma sätt påverkas undervisningen också av metodval, ämnets innehåll och traditioner samt skolans allmänna och ämnesspecifika lagar och styrdokument. Skolan i sin tur påverkas av det omgivande samhällets strukturer och normer.



Figur 1. Den didaktiska pyramiden. Areskougs modell refererad i Lozic (2011)

## 3 Historia som kunskap

*Kapitlet inleds med en diskussion kring de historiska kunskapernas betydelse.*

*Därefter beskrivs olika typer av historiska kunskaper. Avslutningsvis redogörs det kort för utvecklingen av dessa kunskaper.*

---

### 3.1 Vikten av historiska kunskaper

“Historia är en naturlig del av människors liv” (Ammert, 2013, s. 9). Alla människor har en historia, är en del av historia och skapar historia (Karlsson, 2009, s. 25). Till historien hör lika mycket de minnen vi har från vad vi gjorde förra veckan som skildringar av samhällen och människor från gångna tider. Minnen är ofta gemensamma för människor och skapar samtalsämnen vid människomöten. Diskussionerna om det förflutna förenar människor. (Ammert, 2013, s. 9.)

Historia i olika former finns runt omkring oss var i världen vi än rör oss. Byggnader, fotografier, kläder, föremål, ortnamn och gravstenar påminner om en förfluten tid. Gamla gränsdragningar kring länder och län lever fortfarande kvar och har påverkat och påverkar än idag samhället. En stor del av de traditioner och högtider som firas har sitt ursprung långt tillbaka i tiden. (Larsson & Ludvigsson, 2018, s. 125.)

Undersökningar gjorda bland elever i Sverige visar att elever tycker att historieämnet behövs för att ge folket allmänbildning. De flesta elever som intervjuats menar att en person måste ha vissa grundläggande kunskaper i historia för att inte upplevas som dum i olika sociala situationer. Förutom allmänbildningen anser en del elever att historieämnet är viktigt eftersom det förklarar den tid de lever i. Att vara insatt i historien hjälper en människa att bättre förstå både sig själv och det samhälle hen lever i. Ämnet nämns också som en moralisk vägvisare som ska se till att misstag i historien inte upprepas. (Lozic, 2011, s. 32–33,35.)

Det som eleverna inte lyfter fram men som av lärare och historiker anses vara en viktig del av historieundervisningen är emancipationen. Emancipatorisk historieförmedling lyfter fram andra människor, deras livssituation och orättvisor i världen. Genom

undervisningen försöker man synliggöra de klyftor som finns bland olika grupper i samhället och förändra eller avlägsna maktförhållanden. Arbeten om kvinnor, arbetare och etniska minoriteter är exempel på hur man kan jobba emancipatoriskt. (Lozic, 2011, s. 43–44, 130.)

Förutom i historieämnet i skolan kommer elever i kontakt med historia genom bl.a. böcker, filmer, spel och reklam. Skillnaden mellan historieundervisningen i skolan och andra typer av kontakter med historia är att skolan ordnar en organiserad undervisning som ställer krav på vilka kunskaper och färdigheter eleverna bör uppnå. I Finland har undersökningarna främst fokuserat på skolans historieundervisning men under det senaste decenniet har även intresset för historiebildningen utanför skolan växt.

Att historia kan användas på olika sätt är något som alla bör känna till och som nog, under de senaste åren, lyfts fram alltmer i historieundervisningen i skolan. Historiska personer används som förebilder och symboler för att uppnå olika ideal. Olika perioder och händelser i historien lyfts fram för att förstärka något eller fungera som varnande exempel. (Karlsson, 2009.)

Karlsson (2009, s. 59–69) har utvecklat en typologi genom vilken han försöker åskådliggöra olika typer av historiebruk. Karlsson poängterar att typologin inte ska ses som fulländad och konstaterar att flera av historiebruken kan överlappa varandra. Typologin innefattar sju olika sätt som historia används eller har använts. Det vetenskapliga historiebruket används oftast av historiker och historielärare. Denna typ av historiebruk ger oss relevant fakta som hjälper människan att guida sig fram i de historiska rummen och möjliggör skapandet av kritiska och historiskt realistiska frågor om det förgångna. Det existentiella historiebruket kan ses som följd av de snabba förändringar som sker i samhället. Människan försöker hitta stabilitet i tillvaron genom att minnas eller genom att försöka glömma. Alla människor använder sig ibland av denna typ av historiebruk, dock i olika stor utsträckning.

Det moraliska historiebrukets mål är i stort sett att göra upp med en statsmakt som inte skött sin uppgift och återskapa den situation som fanns innan maktens ingripande. Detta historiebruk föregås av en politisk liberalisering som lett till att det missnöje som funnits bland medborgarna fått offentligt utrymme. Moral och sanning hör till de krav som huvudaktörerna för det moraliska historiebruket eftersträvar.

Det ideologiska historiebrukets mål är att främja eller legitimera den egna ideologin. Icke-bruket är en typ av ideologiskt historiebruk där den egna historien medvetet göms undan och fokuset sätts istället på den skimrande framtiden. De som använder sig av ett pedagogisk-politiskt historiebruk jämför historiska händelser med dagens värld för att hitta likheter som styrker det budskap man vill framhäva. Alla dessa tre föregående typer av historiebruk används av intellektuella och politiska elitgrupper.

Det kommersiella bruket av historia är den sista typen av historiebruk som Karlsson beskriver. Historien används i detta fall för att sälja produkter eller tjänster. Historiska motiv återfinns i en stor del av dagens böcker, filmer, dataspel och reklamer.

### 3.2 Vad är kunskap i och om historia?

Historiska kunskaper och historiskt tänkande är inte något som människan automatiskt besitter eller som ens kan erhållas i det vardagliga livet. Det konstaterar Bengt Schüllerqvist (2014, s. 60) och refererar till Wineburg som konstaterat att historiskt tänkande är en *unnatural act*. Historiska kunskaper och det historiska tänkandet är "en form av komplext och avancerat tänkande" som måste läras. (Schüllerqvist, 2014, s. 61, 71.)

I Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen står det att historieämnets uppgift i skolan är att "göra eleverna förtrogna med den historiska kunskapens natur" (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 257). Men vad är egentligen kunskap i och om historia? Ammert (2013, s. 13) menar att begreppet kunskap, när det kopplas till historieämnet, egentligen är relativt komplicerat. Eftersom kunskap handlar om att förstå framväxten, rötterna och utvecklingen av ett fenomen konstaterar Ammert att kunskap och historia egentligen är väldigt nära sammankopplade. Enligt honom skiljer sig traditionerna och uppfattningarna om begreppet kunskap i eller om historia från kunskapsbegreppet i andra ämnen.

Enligt Schüllerqvist (2014, s. 61) har den historiska kunskapen sin grund i modern historievetenskap. Ett viktigt uppdrag inom den moderna historievetenskapen är att skildra det förflutna så sanningsenligt som möjligt. Historievetenskapen har även



berikats med olika teorier, begrepp och perspektiv från samhällsvetenskaplig forskning.

Ammert (2013, s. 13–14) förklarar förhållandet mellan historia och kunskap med hjälp av historikern Jörn Rüsen's beskrivningar. Kunskap *om* historia handlar, enligt Rüsen, om att känna till det förflutna och dess utveckling samt de metoder som möjliggör kunskaper om det förflutna. Rüsen ger också en beskrivning på kunskaper *i* historia vilket innefattar innehållskunskaper om det förflutna och dess förhållande till dagens värld. Denna beskrivning ger historien en plats som identitetsskapare. Ammert presenterar ännu ett tredje beskrivning av Rüsen gällande förhållandet mellan kunskap och historia, nämligen kunskaper *av* historia. Historien används både för att skaffa sig goda lärdomar men också för att avskräckas från att handla fel. (Ammert, 2013, s. 13–14.)

Precis som de olika beskrivningarna av historisk kunskap ovan visar kan utantillfakta om olika händelser och personer inte ensamt räknas som historisk kunskap. Även om denna uppfattning redan är rådande inom historiedidaktiken idag kvarstår frågan om vad som egentligen ska räknas som historisk kunskap (Hammarlund, 2012, s. 15).

Hammarlund (2012, s. 15–20) har undersökt olika historikers syn på historiska kunskaper och utgående från dessa utformat några principer för kunskaper i historia. Historiker är överens om att man behöver känna till och vara insatt i historiskt data och de historiska berättelser som finns eftersom dessa stoffkunskaper utgör en grund för att historisk kunskap ska kunna byggas. Stoffkunskap är alltså viktiga men denna typ av kunskap kan inte i sig självt ses som historisk kunskap. Historisk kunskap och historiskt tänkande bygger på en kombination av stoffkunskap och en annan typ av kunskap, nämligen processkunskap. Med hjälp av processkunskaper kan man åtskilja bekräftad och obekräftad historisk information, återskapa den kontext som ger mening åt den historiska informationen samt hitta och välja ut sådan data som är relevant för den historiska berättelsen.

Till båda kategorierna av kunskaper finns det tillhörande begrepp. Anglosaxiska forskare har benämnt dessa begrepp som first-order concepts och second-order concepts. Begrepp som ordnar och samlar data och som kan kopplas till stoffkunskaper

(first-order concepts) är t.ex. monarki och feodalism. Till processbegreppen (second-order concepts) hör bl.a. kausalitet, kontinuitet och förändring. Processbegreppen har att göra med förhållandet mellan data och fakta. (Hammarlund, 2012, s. 20; Schüllerqvist, 2014, s. 61.)

Tanken om stoffkunskaper och processkunskaper hittas också i den tyske historiedidaktikern Körbers modell på historisk kunskap (Gullberg, 2014, s. 77). I Körbers modell redogörs det för fyra viktiga dimensioner som krävs för ämneskompetens i historia. Modellen bygger på teorin om historiskt tänkande (Körber, 2015, s. 61). En av Körbers fyra dimensioner innefattar stoffkunskaper. Körber konstaterar, precis som Hammarlund, att även om denna dimension är viktig måste stoffkunskaperna (fakta) kompletteras med processkunskaper (färdigheter) för att ämneskompetens i historia ska uppnås.

Körbers tre övriga dimensioner berör således processkunskaper. En av dimensionerna lyfter fram förmågan att konstruera frågeställningar som hjälper till att återskapa historiska berättelser (inquiring competence) medan den andra dimensionen handlar om att kombinera fakta och färdigheter för att kunna hitta och analysera historiskt material (methodological competence). Körbers sista dimension innefattar kapaciteten att använda sig av den historiska informationen i den egna samtiden och den omgivning man befinner sig i. (Gullberg, 2014, s. 77; Körber, 2014, s. 61.)

Att historisk kunskap kräver både stoff- och processrelaterade kunskaper är inte lika självklart för alla. I en studie utförd av Ammert (2012, s. 64) har elevernas uppfattningar om kunskap i historia undersökts. Resultatet av studien visar att de flesta elever anser att faktakunskaperna är de som avgör om man kan något om historia. Detta stämmer överens med de resultat som fåtts i tidigare studier. Färdigheter som att kunna förklara, jämföra och dra slutsatser nämns av några elever men ses inte som lika viktiga som faktakunskaperna. Elevernas och historikernas syn på historisk kunskap skiljer sig alltså märkbart från varandra.

### 3.2.1 Stoffkunskaper i historia

Även om elever själva anser att faktakunskaper hör till det viktigaste som historieämnet kan erbjuda dem visar undersökningar att unga idag inte har tillräckliga kunskaper när det gäller innehållet i historia. Intresset för innehållsfrågor har under den senaste tiden varit svalt och koncentrationen har riktats mot de kognitiva färdigheter som behövs för det historiska tänkandet. Medan färdigheterna varit föremål för undersökning flera gånger är undersökningar angående relationen mellan färdigheter och innehåll få. En studie från slutet av 1900-talet, utförd av Ola Halldén, visar att elever har svårt att uppfatta och använda sig av den historiska information de får. Studien fick ingen genomslagskraft eftersom den inte var aktuell inom de då rådande forskningsperspektiven. Under de senaste tio åren har dock problematiseringen av innehållsfrågor igen getts större uppmärksamhet men koncentrationen har främst varit på äldre elevers lärande. (Schüllerqvist, 2014, s. 61.)

Utgående från de svenska nationella proven i historia har olika problem gällande ungas utveckling av historiska stoffkunskaper identifieras. Ett vanligt problem är att detaljer från olika historiska kontexter blandas samman. Detta fenomen har kommit att benämnas som "fortidsgröt". Ett annat problem, som på engelska betecknats som presentism, är att eleverna har svårt att förstå att människor i historien haft andra förutsättningar än vad människor idag har. Elever tolkar de ageranden som människor i historien gjort utifrån dagens samhälle och därför har det svårigheter att begripa varför människor i olika tider agerat som de gjort. (Schüllerqvist, 2014, s. 62.)

För att råda bot på dessa problem presenterar Schüllerqvist (2014, s. 66) en modell som ska hjälpa eleven att förstå det historiska innehållet som undervisas i skolan. Presentismen kan undvikas genom att "historisk annorlundahet" blir ett mål som läraren genom sin undervisning strävar efter att uppnå. Detta mål kan nås genom övningar där eleverna jämför ett historiskt sammanhang (då) med sin egen verklighet (nu). För att komma bort från fortidsgröten förespråkar modellen att elever endast bekantar sig med ett begränsat antal historiska sammanhang. Till skillnad från det att eleverna ska försöka memorera alla historiska sammanhang som historieundervisningen idag tar upp har de på detta sätt mer tid och möjlighet att undersöka de enskilda historiska sammanhangen.

### 3.2.2 Processkunskaper som utvecklar det historiska tänkandet

Det historiska tänkandet har fått mycket uppmärksamhet under de senaste decennierna och forskare från olika länder har gett sina bidrag till forskning inom detta område. Körber, vars syn redan tidigare presenterades, är en av dessa. Tre av Körbers fyra dimensioner är processrelaterade och utvecklar det historiska tänkandet (Gullberg, 2014, s. 77.)

I Kanada har man inom projektet *Historical Thinking Project* utvecklat sex begrepp som anses beskriva det historiska tänkandet. Modellen har influerats av forskningen från andra länder och enligt Seixas, som fungerat som projektets ledare, kan de sex idéer som modellen bygger på delvis jämföras med det som inom anglosaxisk forskning kallas för "second-order concepts". Seixas påminner dock om att de sex begreppen inte beskriver vad historia är. Istället ska punkterna ses som problem eller spänningar som man jobbar med och som leder till att det historiska tänkandet utvecklas. (Seixas, 2015.)

Begreppet *historical significance* är det första som dyker upp i Seixas och hans kollegors modell. När historia berättas eller skrivs har personen i den förmedlande rollen gjort ett val om vad och vilka som ska finnas med. Att förstå denna princip är viktigt. Det andra begreppet *primary source evidence* handlar om tolkningen av källor. Källor kan inte tolkas utgående från dagens perspektiv utan måste förstås i ljuset av sina ursprungliga kontexter. Med *Continuity and Change* menas en identifiering av sådant som förändrats och sådant som bestått över tid. Det fjärde begreppet *Cause and consequence* innefattar förmågan att kunna analysera orsak och verkan utgående från den förståelsen att de beslut som människor gjort grundat sig på den fria viljan men också till stor del på omständigheter som de själva inte rått för. *Historical perspective-taking* innehåller i princip alla de problem och frågeställningar som de tidigare begreppen har som uppgift att synliggöra. Det huvudproblem som här aktualiseras är hur man ska kunna förstå de människor som levt i en värld som varit så annorlunda jämfört med vår egen. Det sista begreppet som *Historical Thinking Project* benämnt som *the ethical dimension* innehåller tre olika aspekter. För det första handlar det om frågan huruvida historiska personer och deras handlingar kan dömas av dagens människor, för det andra hur man ska förhålla sig till brott som begåtts i historien och vars konsekvenser påverkar dagens värld och för det tredje hur minnet av hjältar och

de som offrat sig för att möjliggöra det liv vi lever ska förvaltas. Den kanadensiska modellen har kritiserats till viss del för att försumma historien som ett tolkningsbart ämne samt för att i för liten utsträckning lyfta fram relationen mellan dåtid, nutid och framtid. (Seixtas, 2015)

Enligt Kathryn och Luther Spoehrin (i Rantala, 2002, s. 135) förutsätter historiskt tänkande fem förmågor. Den första förmågan handlar om att man klarar av att sätta sig in i olika situationer och förstå hur människor tänker och känner. Att kunna utveckla hypoteser över orsakssamband är också en del av det historiska tänkandet. Utöver detta ska man kunna bemöta och ta ställning till sådana argument som inte stödjer de egna tolkningarna av historien samt klara av att redogöra för olika begrepp och hur begreppens betydelse ändrat under historiens gång. Avslutningsvis lyfter Kathryn och Luther Spoehrin ännu fram vikten av att kunna ge uttryck för de egna uppfattningarna och grunderna till dessa.

Begreppet *historisk kunskap* inbegriper alla de färdigheter som det historiska tänkandet förutsätter. Till kunskaper i historia hör alltså, vid sidan av den historiska referensramen, bl.a. även användningen av begrepp, hantering av källor och historieanvändning. Om man besitter dessa förmågor förstår man att historiska berättelser kan användas och har använts på olika sätt. Man inser också betydelsen av att berättelserna studeras, ifrågasätts och diskuteras ur olika synvinklar. (Stolare & Wendell, 2018, s. 9.) Att eleverna ska ha förutsättningar till att individuellt och kritiskt kunna medverka i historiens användning i samhället är ett mål som ska eftersträvas i undervisningen i skolan (Ammert, 2013, s. 14).

### 3.3 Utvecklingen av historiska kunskaper

Det råder en brist på historiedidaktisk forskning som berör fördjupning och utveckling av historiska kunskaper. Det saknas en enhetlig syn på vad som kan räknas som "lägre" och "högre" historisk tänkande och detta medför problem för bland annat historielärare. Karlsson (2009, s. 214) har flera olika teorier till varför samsynen som tidigare existerat försvunnit. "När postmoderna föreställningar om språk och kultur, makt och minne betyder mer än det förflutnas fakticitet, förvandlas historia till en förhandling om tolkningsrätten och ett spel om identiteter, och vilken historia blir då

bäst?”, frågar sig Karlsson (2009, s. 214). Idag har diskussioner och forskning inom kultur- och socialhistoria fått en allt mer framträdande roll medan intresse för den politiska historien och militärhistorien inte uppmuntras på samma sätt (Karlsson, 2009, s. 215).

Ur en kunskapsteoretisk synvinkel kan man fundera på om den historiska kunskapen växer kumulativt, evolutionärt eller revolutionärt. Ökar den historiska kunskapen om vi tillägnar oss mera historisk information, ifall vi gallrar bort det som är gammalt och inte passar ihop med dagens teorier och på det sättet utvecklar den historiska kunskapen, eller om vi helt tar avstånd från föråldrade övertygelser. Många tänker att ju mer historiska fakta man kan sätta till sin informationsbank desto bättre är den historiska kunskapen. (Karlsson, 2009, s. 219)

I ett försök att underlätta förståelsen för hur historisk kunskap utvecklas väljer Karlsson (2009, s. 220) att tala om historia som fakta, tolkning och medvetande. Alla delar samverkar och ingår i en kontinuerlig process och denna process bör speciellt lärare vara förtrogna med. Historiska fakta behövs för att det ska finnas möjlighet till analys och tolkning och tolkningen i sin tur är viktig för utvecklingen av ett historiemedvetande.

## 4 Att undervisa i historia

*Detta kapitel tar upp några av de möjligheter och utmaningar som dagens lärare möter i historieundervisningen. Först beskrivs barns relation till historia och därefter förkunskapernas betydelse för lärande i historia. Kapitlet lyfter även fram historieundervisningens plats i dagens mångkulturella och digitala samhälle. Avslutningsvis diskuteras möjligheten till ämnesintegrering i historia.*

---

### 4.1 Barn och historia

Att det finns ett samband mellan utvecklingen av historiskt tänkande och barns kognitiva utveckling är ett faktum men teorierna kring den kognitiva utvecklingen hos barn har utvecklats och ändrats en hel del under de senaste decennierna (Hoodless, 2008, s. 6). Tidigare trodde man att barn varken hade kunskaper i historia eller hade möjlighet att lära sig historia (Rantala, 2002, s. 134). De ansågs inte vara tillräckligt mogna för ämnet och hade problem med tidsbegreppen (Rudnert, 2018, s. 27). Denna tanke har ifrågasatts mycket. Idag vet man att historiskt tänkande inte är beroende av ålder och även yngre barn har möjlighet att träna upp sitt historiska tänkande. Det kan för läraren vara värt att veta att en stor del av eleverna knappast uppnår det historiska tänkandet ännu i de lägre årskurserna men det är bra om eleverna redan i ett tidigt skede får möjligheter att utveckla denna färdighet. (Rantala, 2002, s. 134–135.)

Studier visar att barns potential för att förstå historia är beroende av hurdan undervisning de får. Det finns en rad olika undervisningsstrategier som utvecklats för att motsvara det som forskningen visar angående barns utveckling av kompetenser. En del menar att en god historisk undervisning bygger på användning av källmaterial medan andra lyfter fram det historiska narrativet och menar att undervisningen bör genomsyras av berättelser. Att kunna föreställa sig historien anses av vissa vara det allra viktigaste målet med historieundervisningen medan andra ser värdet av att undervisa den kronologiska ordningen. (Hoodless, 2008, s. 6.) Enligt Hoodless utgörs den optimala historieundervisningen av en blandning av alla dessa strategier. Olika strategier garanterar att alla elever, oberoende av inlärningsstil, har möjlighet att ta del

av undervisningen. Rantala (2002, s. 134) säger att undervisningen bör fokusera ungefär lika mycket på det historiska innehållet som på färdigheterna. Om dessa två delar är i en god balans undviker läraren risken att undervisningen blir för detaljerad eller för teoretisk, menar han.

Barn har ett intresse för det förgångna och de kan använda sig av tidsbegrepp som igår, gammal, när jag var liten, osv. En bra början, när man jobbar med yngre barn och historia, är att först sätta olika händelser i ordningsföljd. En tidslinje utan siffror kan var ett bra hjälpmedel. När barnen är lite äldre (ca åk 4–6) kan periodtänkande introduceras. Då kan den tidslinje som tidigare använts fyllas på med siffror. (Rudnert, 2018, s. 27.)

Tidsuppfattning och förståelse för berättelser utvecklas med hjälp av varandra och detta faktum kan utnyttjas i historieundervisningen. Eftersom barn förstår och tycker om berättelser kan de ta del av historia genom dem samtidigt som de utvecklar sin förståelse för tid. (Rudnert, 2018, s. 27, 36.)

## 4.2 Koppling till förkunskaper

När läraren planerar sin undervisning är det framförallt lektionernas innehåll, styrdokument samt elevgrupp som inverkar på de didaktiska beslut som tas (Stolare & Wendell, 2018, s. 15). När läraren får en ny klass är det viktigt att hen tar reda på vilka förkunskaper det finns i gruppen (Rudnert, 2018, s. 27–28). Skillnaderna mellan elevernas kunskaper i historia kan vara stora. En del familjer har gjort utflykter till muséer och andra historiska platser och barnen har diskuterat med föräldrarna om det de sett. Dessa elever har en mycket mer utvecklad förståelse för det förgångna än de elever som saknar liknande upplevelser. Lärarens uppgift är att identifiera elevernas förkunskaper och genom undervisningen utveckla varje elevs förståelse för historien. (Hoodless, 2008, s. 7.)

Som det redan konstaterades har lärarna en viktig uppgift i att knyta historieämnet till elevernas förkunskaper. För att man ska kunna ta till sig ny kunskap måste den nya kunskapen jämföras med något bekant. Kopplingar till förkunskaperna hjälper alltså eleverna att förstå det som undervisas i historia. Att hitta länkarna mellan historiska



teman och elevernas livsvärld kan vara en stor utmaning men om läraren lyckas med det når eleverna även lättare de mål som satts för undervisningen. (Levstik & Barton, 2015, s. 44–47.)

Ett sätt att länka elevernas värld till historieundervisning och samtidigt öva eleverna att tänka i historiska banor är att använda dem själva som exempel. Eleverna kan fundera på vilka händelser i deras förflutna som påverkat deras liv. En sådan uppgift aktiverar eleverna och läraren undviker en situation där eleverna upplever historieämnet som något abstrakt och svårt. (Levstik & Barton, 2015, s. 34.)

Att bekanta sig med och undersöka den egna familjens historia är också ett utmärkt sätt att koppla historieämnet till elevernas egen värld. Detta kan göras på olika sätt men en metod, som många historielärare använt sig av, är att låta elever intervjua en äldre släkting. För att metoden ska vara så effektiv som möjligt ska eleverna fråga frågor som de själva kan koppla till. Istället för att undersöka hur ekonomin utvecklats kan de studera förändringar gällande skolan, fritidsaktiviteter osv. (Levstik & Barton, 2015, s. 44–47.)

När eleverna i Finland börjar i åk 7 har de hunnit studera historia redan i ett par år. Kraven på vad som förväntas av eleverna ökar och det är viktigt att läraren har koll på detta. Läraren behöver reda ut vad eleverna fått med sig från tidigare historieundervisning för att hoppet i historieundervisningen mellan årskurserna inte skall bli för stort och för att kontinuiteten ska bevaras. (Rudnert, 2018, s. 27–28.)

Att kolla upp förkunskaperna bland eleverna är viktigt men lärare måste också komma ihåg de sociala, kulturella och individuella skillnader som finns mellan eleverna. Barn som regelbundet under sin uppväxt fått lyssna till berättelser har större möjlighet att ta till sig dem eftersom de utvecklat förmågan att förstå berättelser. Vilken kultur barnet växt upp i har en betydelse när det gäller förståelse av tidsbegrepp. (Rudnert, 2018, s. 28.)

### 4.3 Det mångkulturella samhället

För att undervisningen ska fånga eleven behöver den vara relevant och intressant. Läraren ska kunna motivera varför historia är ett obligatoriskt läroämne och

tillsammans med eleverna diskutera vilka frågor som är speciellt viktiga och betydelsefulla för dem. (Lozic, 2011, s. 127) Allt eftersom multikulturaliteten ökar i samhället ökar också problematiseringen om vilken och vems historia det är som ska prioriteras.

Det som många elever och lärare idag kallar för allmänbildning inom historieundervisning har blivit en slags kanon. I denna kanon ses historien ur ett eurocentriskt och etnocentriskt perspektiv där Västeuropa agerar mittpunkt. Eftersom läroplanen och läroböckerna är utformade enligt samma princip har lärarna en utmaning i att undervisa historia som berör alla. (Lozic, 2011, s. 128.)

Den sociala och kulturella kontext en människa växer upp i påverkar på vilket sätt hen förstår historien (Virta, 2012, s. 153). Den globala och mångkulturella miljö som dagens barn och ungdomar växer upp i har bidragit till att deras intresse för historia även sträcker sig utanför Europas gränser. För att möjliggöra en undervisning där alla kan hitta sin plats måste läraren därför sätta sig in i elevernas syn på sig själva, på samhället och på historien. En praktisk åtgärd som läraren kan göra för att svara på den efterfrågan av annan historia som eleverna vill ha är att vid sidan av samundervisningen ge extra intresseuppgifter åt de som så önskar. (Lozic, 2011, s. 84, 133.)

#### 4.4 Det digitala samhället

Att historieämnet, även i framtiden, kommer att vara en del av skolans läroplan är relativt säkert. Av den åsikten är i alla fall Mills Kelly (2013, s. 126), professor i historia på George Mason University. Frågan är dock om ämnet kommer att kunna behålla den ställning det har idag. Kommer intresset för ämnet vara tillräckligt stort i framtiden och finns det risk för att de resurser som historieämnets kräver minskar i och med naturvetenskapernas framfart? För att undvika en sådan situation menar Mills Kelly att det måste ske en utveckling inom historieämnet i skolan. Den digitala värld som vi har idag påverkar elevernas tankesätt och hur de lever sina liv och detta faktum måste tas i beaktande i historieundervisningen. Ifall ingenting sker befarar Mills Kelly att en stor del av dem som ansett historia vara ett spännande ämne tappat sitt intresse.

Därför är historielärares viktigaste uppgift att motivera och visa eleverna varför historieämnet är relevant för dem och deras livsvärld.

Under de senaste 20 åren har världen förändrats radikalt till följd av alla nya digitala hjälpmedel som utvecklats i ett snabbt tempo. Mills Kelly (2013, s.129) menar att den digitala världens ger nya möjligheter för inläring och forskning i historia. Det förutsätter dock att lärarna är intresserade av att utveckla sina undervisningsmetoder så att de passar in i dagens samhälle. Det gäller för dem att låta eleverna testa på och jobba på sådana sätt som dagens unga gillar och är kapabla till. Genom att ge eleverna större frihet kan man bevara deras intresse för historieintresset, utan att läraren för den delen behöver överge de lärandemål som lagts för undervisningen. Dessutom kan eleverna med en sådan frihet lära sig om det förgångna utgående från sina egna premisser och skapa historia på ett sätt som läraren kanske inte anat att de klarar av. (Mills Kelly, 2013, s. 129–130.)

Digitala arbetsmetoder lyfts även fram i läroplanen. I målbeskrivningen för arbetssätt i historia i åk 7–9 rekommenderas det att eleverna lär sig söka information via filmer och spel (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 417). Att filmer kan ses som förmedlare av historia är det ingen tvekan om. Historiska motiv har varit vanliga i filmer ända sedan filmens begynnelse. Filmer som anspelar på sanna händelser är populära bland befolkningen. Med dagens teknik kan filmskapare konstruera scener som nästan ser ut att vara plockade från den verkliga händelsen. Tittaren upplever sig nästan vara en del av händelsen och på det sättet får man en mer verklig bild av det förflutna. (Zander, 2009, s. 134.)

Det finns dock en del problem med filmens roll som historieförmedlare. I en del filmer har regissören valt att lämna bort vissa delar av den mångfacetterade historien och endast lyfta fram den del som upplevs som politiskt korrekt och inte väcker motsättningar. Ett annat problem är att det ofta är de samma några utvalda personerna, händelserna och processerna som syns i filmerna. Detta leder till att resten av historien faller i glömska. Anton Kaes, refererad av Zander (2009, s. 134), varnar för dessa problem. Han menar att när olika historiska tidsperioder eller händelser blir ensidigt skildrade skapar människan en bild av historien som sedan kan vara svår att ändra.

Zander (2009, s. 135) håller med om problematiken men vill samtidigt lyfta fram den historiedidaktiska aspekten i detta. När t.ex. läraren väljer en film som ska visas i

klassrummet är det hen som har ansvaret för att filmen uppfyller den uppgift som den varit tänkt att uppfylla. Zander menar också att filmer kan hjälpa bortglömda historier att nå dagsljuset.

## 4.5 Möjlighet till integrering

Många barn lär sig bäst genom en helhetsskapande undervisning. För att anpassa undervisningen efter detta faktum rekommenderar läroplanen att skolämnena ska integreras (Utbildningsstyrelsen, 2014). Det betyder att det tema eller ämne som läraren valt att klassen ska jobba med studeras i två eller flera ämnen samtidigt. Syftet med ämnesintegrering är att skapa meningsfulla helheter i undervisningen. (Mård, 2020.) Percival (refererad i Mård, 2020) menar att ämnesintegrering kan leda till en ökad förståelse för historien samtidigt som kunskaper i andra ämnen utvecklas effektivt. Enligt Mård (2020) fördjupar ämnesintegrering elevernas förståelse för hur dåtid och nutid hänger ihop. Även lärarna gynnas av detta i och med att deras motivation för att undervisa historia höjs.

Historia har naturliga kopplingar till många olika ämnen vilket gör att ämnet relativt enkelt att integrera med andra skolämnena. I modersmålsundervisningen kan läsförståelser, skrivuppgifter och presentationer behandla det aktuella temat. (Mård, 2020.) Att integrera historieundervisningen med geografi sker naturligt när eleverna undersöker historiska platser genom användning av kartor (Hoodless, 2008, s. 6–9). Historia och religion går ofta hand i hand eftersom religionen haft en stor påverkan för de enskilda individerna och för samhällen i historien (Mård, 2020). Även språkstudier gynnas av historiska kunskaper om det land vars språk studeras (Hoodless, 2008, s. 6).

De historiska kunskaper eleverna utvecklar genom historieundervisningen kan bearbetas under bildkonstlektioner. Skapandet av planscher och skulpturer samt användning av andra bildkonstrelaterade arbetssätt erbjuder eleverna möjlighet att ge uttryck för det de lärt sig. Musiken är ett annat ämne där historieundervisningen kan integreras. Gamla musikstycken innehåller texter om livet och synen på samhället och kan på så sätt fungera som stöd i historieundervisningen. Vid sidan av musikstyckenas innehåll lär sig eleverna hurdana instrument och hurdan musik som

varit populära under olika tidsperioder. I gymnastiken kan sporter från olika epoker presenteras och testat. Varierande typer av danser är användbara för att få in fysisk aktivitet i undervisningen. (Hoodless, 2008, s. 6–9.)

## 5 Läroplanens syn på historieundervisning i grundskolan

*I detta kapitel undersöks läroplanens syn på historieundervisningen i grundskolan. Både det innehåll och de metoder som läroplanen tar upp beträffande historieundervisning beskrivs.*

---

### 5.1. Historieundervisningens innehåll

Tanken om att yngre barn inte kan lära sig historia ledde till att historieundervisningen i folkskolan inleddes först när eleverna var 10–11 år gamla och när grundskolan började etablera sig fördes denna tradition vidare (Rantala, 2002, s. 134). I Finland kommer historieämnet in tidigast på årskurs 4. Enligt Glgu 2014 har man möjlighet att i de lokala läroplanerna bestämma på vilket sätt ämnets timmar skall fördelas. I en del kommuner får eleverna ta del av historieundervisning redan på årskurs 4 medan elever i andra kommuner kommer i kontakt med ämnet först under sitt femte skolår. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 12.)

Det rekommenderas att historieundervisningen börjas med diskussioner om vad historia är och kopplingar till elevernas egen släkt- och lokalhistoria. Det nämns också tydligt att man, så ofta som möjligt och under all historieundervisning i grundskolan, ska försöka relatera familjens, ortens och traktens historia till det innehåll som studeras. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 257–258.)

Historieundervisningen i Finland är uppbyggd så att eleverna ska få en genomgång av hela historien, ända från forntiden till idag, under sina grundskoleår. I läroplanen för historieundervisningen i åk 4–6 finns det fem rubriker som beskriver det centrala innehållet.

1. Förhistorisk tid och civilisationens uppkomst
2. Gamla tiden och arvet från antiken
3. Medeltiden
4. Nya tiden - ett brytningsskede
5. Finland som en del av Sverige

(Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 256–258.)

Det centrala innehållet för historieundervisningen i åk 7–9 är indelat i sex rubriker.

1. Industrisamhällets uppkomst och utveckling
2. Människor förändrar världen
3. Finland skapas, byggs och försvaras
4. De stora krigen
5. Välfärdssamhällets uppbyggnad
6. Bakgrunden till dagens världspolitik

(Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 257, 416.)

Att börja från de äldsta tiderna och sedan arbeta sig genom historien mot nutiden är ett gammalt klassiskt sätt att bygga upp historieundervisningen (Schüllerqvist, s. 52). Att göra på det sättet är dock inget måste. I Glgu 2014 ges läraren frihet att välja om innehållet studeras i kronologisk ordning eller enligt tema. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 257).

Målet med historieundervisningen i grundskolan är att eleverna ska bekanta sig med och fördjupa sina uppfattningar om ”den historiska kunskapens natur” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 257, 416). I åk 4–6 skall eleverna därtill lära sig hur man söker historisk information, hur man hanterar och tolkar källor samt vara införstådda med historiska grundbegrepp. Att stödja elevernas identitetsutveckling och diskutera olika kulturers påverkan på individer och samhällen är viktigt för undervisningen i åk 7–9.

Enligt bedömningskriterierna för elevers lärande i historia under hela grundskoletiden ska fokuset vid bedömningen vara på elevens historiska tänkande och på hur väl eleven kan tillämpa de kunskaper som erhållits genom undervisningen. Memorering av innehåll räknas, enligt läroplanen, inte som historisk kunskap. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 258, 418.)

## 5.2 Historieundervisningens arbetsmetoder

Läroplanen förespråkar interaktiva och upplevelsebaserade arbetsätt. Drama, lekar och spel kan användas som hjälpmedel i undervisningen under hela grundskoletiden. Enligt läroplanen ska elever i åk 4–6 lära sig läsa och tolka historiska texter både självständigt och tillsammans med andra. Läraren bör finnas till som ett stöd och förklara svåra begrepp som dyker upp i de historiska texterna. Att söka och tillämpa historisk information är också något som eleverna ska få möjlighet att träna på. Digitala verktyg ses som en viktig resurs för att uppnå dessa mål. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 417.)

I åk 7–9 ska eleverna ges möjlighet att observera, kommunicera och producera text på ett mångsidigt sätt (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 418). När elever skriver egna historiska texter är det viktigt att läraren förberett dem väl för uppgiften. Eleverna måste få stöd i hur redogörande och resonerande uppgifter skrivs i historieämnet. Forskning visar dock att elever sällan får den hjälp de behöver vid produktion av texter och därför tyr de sig till läromedlen och skriver rakt av böckernas texter. (Malmbjer, 2013, 49–50.)

I Glgu 2014 nämns källkritiken som en central del av historieundervisningen och bör vara närvarande ända från början. Att ha en insikt i att texter kan tolkas på olika sätt och att eleverna själva kritiskt kan handskas med historisk information är mål som läraren bör eftersträva i undervisningen. För att uppnå detta mål bör eleverna ges möjlighet att undersöka olika typer av källor. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 416.)

För läraren kan det vara en utmaning att hitta lämpliga uppgifter som eleverna kan jobba med. Att besöka lokala arkiv är en möjlighet som lärarna kan ta vara på men det material som finns där kan, för eleverna, vara svårt att ta till sig. De gamla dokumenten innehåller ett språk som eleverna inte kan tyda. Först när de förstått orden, språket och problemet kan de börja fundera på de källkritiska frågorna. (Hermansson Adler, 2009, s. 94.)



## 6 Metod och genomförande

*Till följande repeteras undersökningens syfte och forskningsfrågor. Därefter följer en beskrivning av forskningsansats, datainsamlingsmetod och avgränsningar.*

*Undersökningens genomförande och analysprocess presenteras. Kapitlet avslutas med en redogörelse för undersökningens tillförlitlighet, trovärdighet och etiska aspekter.*

---

### 6.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med avhandlingen är att undersöka och jämföra klasslärares och ämneslärares syn på vad som är historieundervisningens viktigaste uppgift och vilka undervisningsmetoder lärarna använder för att nå de mål som satts. Undersökningen har två forskningsfrågor.

1. Vilka kunskaper anser klasslärare och ämneslärare att är de viktigaste för eleverna att lära sig genom historieundervisningen i skolan?
2. Vilka metoder använder klasslärare och ämneslärare i historieundervisningen för att eleverna ska lära sig de kunskaper de nämner i den första forskningsfrågan?

### 6.2 Fenomenografi som forskningsansats

Undersökningen har drag av en fenomenografisk forskningsansats. Denna forskningsansats har en kvalitativ och empirisk inriktning (Uljens, 1989, s. 10). Fenomenografien har utformats inom pedagogisk forskning och undersöker människors uppfattningar om olika aspekter av fenomen i omvärlden. (Uljens, 1989, s. 7; Olsson & Sörensen, 2001, s. 107; Patel & Davidson, 2011, s. 33). Forskningsansatsen används i undersökningar där relationen mellan människa och omvärld studeras (Olsson &

Sörensen, 2001, s. 107). Data till undersökningar av fenomenografisk karaktär samlas vanligen in via intervjuer (Patel & Davidson, 2011, s. 33).

### 6.3 Kvalitativa intervjuer som datainsamlingsmetod

En forskning kan vara kvantitativ eller kvalitativ till sin karaktär. Redan i inledningsskedet av forskningen måste forskaren fundera på vilken strategi som är den mest lyckade för att nå de mål som eftersträvas. Ibland kan de båda strategierna kombineras. Det viktigaste är att forskaren kan motivera de val som gjorts. (Denscombe, 2018, s. 23.)

Det finns flera olikheter mellan kvantitativ och kvalitativ forskning. Medan kvantitativa forskningar fokuserar på siffror är ord och bilder viktiga inom den kvalitativa forskningen. Ju större datamaterial man har inom kvantitativa forskningar desto tillförlitligare är resultatet. Inom kvalitativ forskning håller man sig däremot till ett mer begränsat antal informanter för att kunna komma närmare datat och skaffa sig en mer detaljerad bild av det som undersöks. (Denscombe, 2018, s. 23.)

Eftersom syftet med denna studie är att undersöka lärares syn på vad som är det viktigaste för elever att lära sig genom historieundervisningen samt vilka undervisningsmetoder de använder lämpar sig intervjuer bra som datainsamlingsmetod. När målet med en undersökning är att reda ut hur en annan människa upplever ett visst fenomen är intervjun en säker metod att använda. Intervjun ger information om den intervjuades tankar, känslor och erfarenheter. (Dalen, 2015, s. 14; Patel & Davidson, 2011, s. 83.) Intervju som datainsamlingsmetod används bl.a. inom historia, antropologi, psykologi och specialpedagogik (Dalen, 2015, s. 14).

En intervju är en "utväxling av synpunkter" om ett specifikt tema. Oftast sker denna utväxling mellan två personer. (Dalen, 2015, s. 14.) Båda parterna ska medverka i samtalet på så lika villkor som möjligt. Skillnaden mellan de båda är dock att intervjuaren skaffar material till sin forskning medan intervjupersonen inte har någon särskild nytta av sin medverkan. (Patel & Davidson, 2014, s. 82.)

Den metod som valts för att samla in data behöver prövas innan den används i den riktiga undersökningen. Detta för att det skall vara säkert att metoden fungerar på det sätt som den är tänkt att fungera. (Denscombe, 2018, s. 242; Patel & Davidson, 2014, s. 83,86.) Intervjufrågorna gjordes utgående från de två forskningsfrågor som studien bygger på. Första delen av intervjun består av bakgrundsfrågor som behövs för att forskaren ska få en mer komplett bild av informanten. Andra delen av intervjun omfattar de egentliga intressefrågorna och den sista delen ger utrymme för informanten att tillägga något till det som sagts eller kommentera de frågor som ställts. (Patel & Davidson, 2011, s. 77.) När frågorna bearbetats gjordes en s.k. pilotundersökning för att få en försäkran om att de frågor som konstruerats gav den typen av svar som de förväntades ge. Frågorna var fungerande och kunde användas i resten av intervjuerna.

## 6.4 Urval och avgränsningar

Studiens syfte är att undersöka klasslärares och ämneslärares syn på vad som är historieämnets viktigaste uppgift och vilka metoder lärarna använder sig av i undervisningen för att nå sina mål. Därav består målgruppen för undersökningen av både klasslärare som undervisar historia i åk 4–6 och ämneslärare i historia i åk 7–9. Enligt Trost (2010, s. 142–144) ska man undvika att samla in ett allt för stort material eftersom det lätt blir oöverskådligt och svårt att jobba med. För att få en överskådlig helhet och samtidigt garantera ett tillräckligt stort material har sex intervjuer gjorts. Hälften av intervjuerna gjordes med klasslärare i åk 4–6 och andra hälften med ämneslärare i historia i åk 7–9. Alla klasslärare som deltog i undersökningen undervisar historia minst två lektioner i veckan.

## 6.5 Genomförande

Intervjuer kan göras på flera olika sätt. Intervjuaren och intervjupersonen kan komma överens om en träff då intervjun äger rum eller så kan intervjun skötas via telefon (Patel & Davidson, 2014, s. 73). Potentiella intervju personer till denna undersökning kontaktades först via email. Meddelandet innehöll information om vem jag är, vad syftet med undersökningen är och en förfrågan om de kunde tänka sig att ställa upp på

intervju. Det fanns också information om hur länge intervjun skulle ta. I slutet av brevet fanns mina kontaktuppgifter samt en påminnelse om att deltagande i intervjun är frivilligt. Enligt Olsson & Sörensen (2001) är det viktigt att alla dessa delar ingår i det meddelande som skickas till potentiella informanter. Jag skickade sammanlagt ut 12 meddelanden och fick slutligen 6 positiva svar. Fem av sex informanter hade möjlighet att träffas. Vi kom överens om en tid som passade båda parter. Intervjuerna gjordes under hösten 2019 på de intervjuades arbetsplatser. Den sista intervjun gjordes via Skype våren 2020.

Jag förberedde mig för intervjuerna genom att läsa tidigare forskning och annan litteratur som är relevant för det område jag undersöker. Förkunskaper inom det område man undersöker är till fördel för forskaren när hen befinner sig i en intervjusituation (Patel & Davidson, 2011, s. 83).

En intervju kan vara strukturerad, semistrukturerad eller ostrukturerad. Det första alternativet innebär att intervjuaren har ett färdigt formulär med frågor i en viss ordning som hen håller sig till genom hela intervjun. Intervjun styrs av intervjuaren. I en semistrukturerad eller ostrukturerad intervju kan intervjuaren byta ordning på frågorna och låta den intervjuade mer öppet utveckla och diskutera sina tankar utan att bli stoppad. (Denscombe, 2018, s. 269; Patel & Davidson, 2014, s. 76, 82.) De intervjuer som gjordes i denna undersökning kan klassificeras som semistrukturerade. Frågorna ställdes i samma ordning men beroende på de svar som intervjupersonerna gav ställdes olika följdfrågor.

Under intervjun är det viktigt att intervjuaren är intresserad och visar respekt för intervjupersonen. En erfaren och skicklig intervjuare kan visa förståelse och empati för det som intervjupersonen säger. Att vara en god lyssnare är också väldigt viktigt. Om intervjupersonen känner sig bekväm i intervjusituationen blir svaren också oftast bättre. (Dalen, 2015, s. 45.)

Alla intervjuer bandades in. Fördelen med att använda sig av ljudinspelare istället för egna anteckningar är att svaren blir mer exakta. För att spela in bör man ha de intervjuades tillstånd. (Patel & Davidson, 2014, s. 87.) Alla intervjupersoner gav sitt medgivande till inspelningen. Varje intervju följdes av en transkribering.

Transkriberande av intervjuer kan göras på olika sätt (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 181). Eftersom intresset i studien ligger på meningen i det som intervjupersonen sade lämnades små extra ljud som skratt och ändringar i ljudnivån bort vid transkriberingen.

## 6.6 Bearbetning och analys av data

När alla intervjuer transkriberats tog analysprocessen fart. Den fenomenografiska analysen är uppdelad i fyra steg och det första steget handlar om att skapa en förståelse för forskningsmaterialet (Patel & Davidson, 2011, s. 33). För att få en helhetsbild av det insamlade materialet lästes alla intervjuer igenom ett par gånger. Under läsningens gång kunde flera likheter men även en del skillnader mellan informanternas utsagor identifieras. Upptäckten av likheter och skillnader hör till analysprocessens andra steg (Patel & Davidson, 2011, s. 33). Klasslärares utsagor analyserades skilt från ämneslärares utsagor. Detta för att senare kunna jämföra de båda gruppernas resultat.

Steg tre i analysprocessen handlar om att skapa kategorier utgående från de uppfattningar som framkommit i intervjuerna (Patel & Davidson, 2011, s. 33). Skapandet av kategorier kan göras endera före eller efter materialets genomgång (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 202). I detta fall gjordes kategorierna först efter genomläsningen av data. Först analyserades utsagorna som förknippas med den första forskningsfrågan. Alla de svar som klasslärares gav angående sin syn på historieämnets viktigaste uppgift skrevs upp och bildar olika kategorier. Ämneslärares svar analyserades på samma sätt. Alla kategorier har namngetts utgående från deras innehåll.

Det sista steget i analysen innebär att kategoriernas förhållande till varandra tänkt igenom och ordnas upp. Kategorierna ska inte överlappa varandra och det bör inte råda någon tvekan om vilken kategori en utsaga tillhör. (Patel & Davidson, 2011, s. 33.)

Samma process tillämpades för att analysera de svar som tillhör den andra forskningsfrågan. De undervisningsmetoder som klasslärares och ämneslärares beskrev delades in i kategorier. Även här analyserades klasslärares och ämneslärares svar skilt.

## 6.7 Tillförlitlighet, trovärdighet och etiska aspekter

Det är viktigt att en undersökning är tillförlitlig. Om tillförlitligheten är hög visar resultaten samma sak oberoende på när undersökningen görs och av vilken forskare. (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 245.) De kan vara svårt att garantera en hög tillförlitlighet när undersökningen gjorts genom intervjuer eftersom informanterna påverkas av allt det som händer runt omkring dem. Svaren kan variera trots att samma fråga ställts (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 245; Patel & Davidson, 2011, s. 106.) För att öka tillförlitligheten följde intervjusituationerna samma upplägg och de flesta av dem gjordes i informanternas egna klassrum. Även den sista intervjun, trots att den gjordes via Skype, följde samma upplägg.

En undersökning behöver också vara trovärdig. Genom att forskaren kontrollerar att undersökningen och det material som införskaffats verkligen svarar på de frågor som studien är ute efter att besvara kan trovärdigheten förbättras. (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 246.) Det är inte bara i datainsamlingskedet som det är viktigt att tänka på trovärdigheten. Trovärdigheten bör eftersträvas genom hela undersökningen. (Patel & Davidson, 2011, s. 106.) För att öka trovärdigheten i denna studie har jag, med jämna mellanrum och under hela processens gång, gått tillbaka till syftet för att påminna mig om vartåt jag är på väg.

Att presentera de frågor som fungerat som underlag för intervjun är ett annat sätt att öka trovärdigheten för undersökningen. Forskaren kan även redovisa eventuella följdfrågor som använts för att utveckla informantens tankar. Forskaren ska med inga medel försöka påverka informanternas svar. (Trost, 2010, s. 134.) De intervjufrågor som använts i denna studie hittas i slutet av avhandlingen.

När man planerar att utföra en studie kan det redan i början vara bra att tänka på de etiska problem som kan uppkomma under processens gång (Trost, 2010, s. 123). Som det redan tidigare konstaterades måste informanten få information om undersökningens syfte men också om den verkan studiens resultat kan inneha. Forskaren ska vara noggrann med att informera informanten om dennes rättigheter. Informanten har rätt att besvara endast en del av intervjufrågorna och ska när som helst ha möjlighet att dra sig ur projektet ifall det upplevs som nödvändigt. (Kvale och Brinkmann, 2009, s. 87; Trost, 2010, s. 125.)

Som forskare har man också skyldigheten att se till att informanterna är skyddade genom hela processen (Dalen, 2015, s. 14). Alla informanter i undersökningen garanterades konfidentialitet. Med konfidentialitet menas att ingen kan identifiera vem som deltagit i studien (Olsson & Sörensen, 2001, s. 54). För att säkerställa konfidentialiteten har alla informanters namn ändrats.

## 7 Resultatredovisning

*I detta kapitel redovisas undersökningens resultat. Resultatet är uppbyggt utgående från de två forskningsfrågor som fungerat som grund för studien. Först presenteras klasslärares syn på historieundervisningen och det följs av en beskrivning av de undervisningsmetoder de använder sig av i klassrummet. Därefter redogörs det för ämneslärares historiesyn och undervisningsmetoder.*

---

Som tidigare nämnts är syftet med studien att undersöka och jämföra klasslärares och ämneslärares syn på vad som är historieämnets viktigaste uppgift och vilka metoder de använder sig av i undervisningen för att uppnå de mål som satts.

### 7.1 Klasslärares syn på de viktigaste kunskaperna i historia

I undersökningen deltog tre lärare som undervisar elever i historia i åk 4–6. De benämns här som Simon, Lilly och Hanna. Alla tre gillar att undervisa historia. Lilly tycker att möjligheten att få undervisa historia är ”de bästa” hon vet. Simon anser att historieämnet är intressant men ganska svårt och Hanna upplever att det är roligt att undervisa i historia eftersom eleverna är så engagerade.

I Simon och Hannas skola startar historieundervisningen på årskurs 5 medan eleverna i Lillys skola får ta del av historieundervisning redan från årskurs 4. Hanna tycker att undervisningstimmarerna i historia räcker till för det stoff som skall gås igenom men Simon och Lilly är delvis av annan åsikt. De upplever att det finns för lite tid för att hinna med allt det som läroplanen säger att de borde hinna med.

Utgående från de tankar lärarna har om de viktigaste kunskaperna i historia har fem kategorier identifierats.

#### **Intresse och förståelse för historia**

Hanna hoppas att hon genom sin historieundervisning ska väcka *intresset* för historia bland eleverna. För Lilly är det viktigt att så många elever som möjligt ska uppleva



historia som ett roligt ämne. *Jag vill att eleverna åtminstone ska komma bort från den bilden att historia är ett tråkigt ämne där man bara pratar om krig.* När eleverna kommer till högstadiet önskar hon att de ska ha en ”positiv attityd och tycka att det kommer att bli intressant”.

### **Allmänbildning**

Alla tre lärare nämner allmänbildningen som en av historieämnets viktigaste uppgifter. Enligt Hanna behöver eleverna få en *allmänbildande kunskap*. Denna allmänbildande kunskap beskriver hon som kännedom om allt från Finlands historia till kunskaper om de grekiska gudarna och vikingarna. *Jag tycker att man i grundskolan ju ska ge eleverna en allmänbildning och ja tycker att man måste kunna de stora hela,* konstaterar även Lilly. Simon är inne på samma linje. Han tycker att det är viktigt att eleverna kan huvuddragen i både Finlands och världens historia.

### **Förmåga att koppla dåtid och nutid**

En av historieämnets viktigaste uppgifter är att eleverna förstår hur nutid och dåtid hänger ihop menar både Simon och Lilly. Simon konstaterar att historieämnet ger eleverna en förklaring på varför världen ser ut så som den ser ut idag. *Det mesta har en förklaring i historien, om man tar konflikter i världen som exempel så har de oftast en förklaring långt bak i historien,* säger han. Lilly säger att hon genom historieundervisningen kan ge eleverna *en större förståelse för varför saker e som dom e, varför vissa kulturer e som dom e, varför vissa religioner e som dom e, varför vi tycker si och så om olika saker, varför vi har fördomar och varför vi inte ska ha fördomar.* Hon säger att allt har en historia och det varierar från person till person när man tycker att något blir historia.

### **Identitetsskapande**

Historia kan ge eleven en förståelse för världen runt omkring och individens plats i den. Simon berättar att historieämnet har en viktig plats i skolans undervisning för att *de (eleverna) ska förstå sin plats i världen och i historien.*

### **Lokalhistoria**

Att eleverna har kunskaper om den egna familjens, traktens och landets historia anser Hanna vara mycket viktigt. Hon tycker att historieundervisningens uppgift, åtminstone

under de första åren, är att hjälpa eleverna att bekanta sig med deras egen historia. Att eleverna själva får *forsk om sin egen familj och liti bakåt om den egna byn* konstaterar Hanna att verkligen behövs eftersom de flesta elever inte verkar ha erövrat sådana kunskaper utanför skolan.

## 7.2 Undervisningsmetoder i åk 4–6

Simon och Hanna har jobbat som lärare i över 15 år. Lilly utexaminerades från klasslärarutbildningen för tre år sedan och har jobbat på en och samma skola sedan dess. Lilly har själv ett stort intresse för historia vilket underlättar planeringen av undervisningen. Hanna, som på fritiden inte intresserat sig för historia, tycker att det går mycket tid till att förbereda sig för historielektionerna eftersom det är så mycket som hon måste läsa in sig på. Simon har ett stort intresse för lokalhistoria men menar att alla delar av historien inte är lika spännande. Alla tre använder sig av Forum-serien i undervisningen.

### **Läsa och anteckna**

Simon, Hanna och Lilly använder regelbundet läroboken. *Vi början no kring texten att endera läser eleverna genom texten parvis, på egenhand eller så läser vi gemensamt*, berättar Simon. Även i Hannas och Lillys klasser läses det mycket. Forum-serien har också färdigt inlästa texter som både Simon och Hanna ibland drar nytta av för att variera undervisningen.

Det som lästs sammanfattas i häftet. *Ja har dem att anteckna mycket och vi sammanfattar alltid texten efteråt i punktform då så att de ska vara lättare till provet sen*, konstaterar Lilly. Eleverna i Hannas och Simons klass är också vana vid att anteckna.

### **Berättande undervisning**

Vid sidan av, eller som en komplettering till, läsandet av texterna i boken är berättandet en central undervisningsmetod. Hanna säger att hon ofta *berättar för att fånga deras(elevernas) intresse*. Enligt Lilly kan texten i boken ibland vara svår att förstå

och därför behövs berättandet. *När vi läser pausar ja väldigt ofta och berättar sådär om, ja berättar om texten med egna ord.*

### **Diskussioner**

*Roligast är det när de blir diskussioner och man får igång dem,* berättar Simon. Han konstaterar dock att klasser kan vara så olika och i vissa klasser är det svårt att få eleverna att delta i diskussionen. Hanna har ofta sina elever att diskutera. Diskussionerna kretsar ofta kring de bilder som finns i boken.

### **Bilder, videoklipp och filmer**

Forum-serien finns digitalt och där kan man hitta tillhörande videoklipp. Simon drar nytta av dessa nu som då. *Di e int så välgjorda och lite snabbt pratar di men no bruk vi se dem, ibland, eller rätt så ofta, brukar ja no kolla om ja hittar på SO-rummet nånting, som nå bra bild eller nå videosnutt som ja använder.* Förutom Forum-seriens digitala material är även Youtube ett vanligt inslag i både Lillys och Hannas undervisning. *He finns en youtubekanal som har en heil deil bra filmer som vi kan använd i historia, som e just för skolan,* säger Hanna.

Att hitta riktiga filmer som lämpar sig för historieundervisningen i åk 4–6 är svårt. Det har Lilly fått erfara ett flertal gånger. *Det är svårt att hitta filmer som sku passa så att di e intressant och int för barnsligt för då vill dom inte se men int för hemsk heller.* En lyckad upplevelse har hon dock. *Nyligen när vi hade om medeltiden så råkade ja se att Disneys Ringaren i Notre Dame er en utmärkt medeltidsfilm. Där får man se allting om medeltiden,* konstaterar hon.

### **Miniteater**

Lilly använder en metod som de andra lärarna inte nämner något om. *Ja brukar ha en miniteater där jag själv spelar alla roller.* Hon tycker själv mycket om denna metod och använder den så ofta som möjligt. *Så om de e nån grej så brukar ja ha teater och vis de då så att dom ska se de, och ja kör ju alltid de som sådär roligt, som såndär skämtande så att dom skrattar åt de så att dom minns de bra”.*

### **Användning av närmiljön**

Hanna berättar att hon vid några tillfällen bjudit in gäster till historiektionerna. *Och så har vi gjort ett studiebesök till ett båt- och fiskemuseum*". I Lillys skola ordnas varje år en historisk cykling för femmorna. *Då cyklar man runt och ser på t.ex. stenålderslämningar*, förklarar Lilly.

### **Integrering**

Alla tre lärare säger att de nog åtminstone ibland försöker integrera historia med andra ämnen. Eftersom historia och religion går ganska mycket in i varandra samarbetar Simon ofta med läraren i religion. *I klassrummet har vi, tillsammans med religionsläraren, byggt upp en tidslinje dit vi limmar in de viktigaste händelserna, så de e en sånde konkret sak som vi tittar på ibland.*

Lilly integrerar historia med andra ämnen relativt sällan. *Ja sku no vilja ha ännu mer men bildkonst e ju i alla fall ganska lätt att integrera med, så de brukar ja ha men int så mycket annat tyvärr.* Hanna integrerar ofta historia, bildkonst och modersmål. *Vi integrerar myki me modersmål så när di ska skriv nå berättelser så e historia ett tacksamt tema att ta till.*

## **7.3 Ämneslärares syn på de viktigaste kunskaperna i historia**

I undersökningen deltog tre lärare som undervisar historia i åk 7–9. De benämns här som Jan, Eva och Tomas. Alla tre tycker väldigt mycket om att undervisa historia. Enligt Tomas är historia *det allra bästa man kan syssla med*. Jan och Eva lyfter fram att historia är ett tacksamt ämne att undervisa i eftersom eleverna tycker om det och gärna kommer till lektionerna. *Historien är full av berättelser som engagerar eleverna*, konstaterar Jan.

Alla tre lärare skulle gärna önska mer tid för historieämnet i skolan för att de skulle ha möjligheten att hinna med allt som läroplanen tar upp. *He sku no finnas betydligt mejr att ta upp men...så he var ganska flygi över allt på na sätt tycker ja, man hindar int riktigt fördjup se na*, menar Tomas. Alla förstår de ändå att en ökning av årsveckotimmar kanske inte är möjlig. Jan är nöjd över att historieundervisningen i Finland ändå har en så pass hög status som den har. *Att de överhuvudtaget finns så här mycket(historia) tycker ja att är en bra sak*, konstaterar han.

Utgående från de funderingar som lärarna hade om historieämnets viktigaste uppgift har 6 kategorier identifierats.

### **Intresse och förståelse för historieämnet**

Att eleverna utvecklar ett intresse för historien är något som Tomas tycker är viktigt och som han eftersträvar att uppnå med sin undervisning. Även Jan anser att det är viktigt att eleverna är intresserade av det som undervisas. Enligt honom är det viktigt att diskutera sådant som eleverna är intresserade av för att hålla dem engagerade. I början av sjuan brukar han, tillsammans med eleverna, alltid fundera på varför historieämnet är viktigt och varför det finns med i skolans undervisning. *Alla vet varför man läser matte, finska, engelska och t.o.m. biologi men religion och historia, och kanske ännu mer historia, är inte helt självklara.*

### **Allmänbildning**

Tomas anser att en av de viktigaste uppgifterna som historieundervisningen har är den allmänbildning som ämnet erbjuder. *Bara me att redan få den här allmänbildningen och förstå va som har händ förr tycker ja att er jätteviktigt.* Eva uttrycker sig på nästan samma sätt. *Ja tycker no att den(historieundervisningen) är jätteviktig för allmänbildningen och att eleverna får ett sammanhang.* Hon lyfter fram Finlands historia som speciellt viktig. Att Finland varit en del av Sverige och även hört till Ryssland innan sin självständighet är baskunskaper som Eva tycker att alla ska känna till. Hur Finland utvecklats under de senaste 150 åren ligger alltså i fokus. Hon nämner även världskrigen och den industriella revolutionen som milstolpar som varje elev borde kunna koppla till. Jan fokuserar också mycket på Finlands historia och första delen av 1900-talet tycker han att är viktig eftersom det händer så mycket under denna period.

### **Förmåga att koppla dåtid, nutid och framtid**

Jan, Tomas och Eva lyfter flera gånger upp det som brukas kallas för historiemedvetande som ett viktigt mål med historieundervisningen. Jan tycker att en av de viktigare sakerna som eleverna ska förstå är att *de samhälle som vi lever i idag har så fruktansvärt myki kopplingar ti hundra, tvåhundra och tilome tusen år sen.* Han vill att eleverna ska bli medvetna om att allt de ser omkring sig faktiskt har en historia.

Han talar om *det långa perspektivet* och förklarar att allt inte kommit till av en slump utan det finns en tanke bakom och ett långt utvecklingskede.

Att jobba med dåtid, nutid och framtid är något som Tomas prioriterar. *Förhoppningsvis sku di få na slags konsekvenstänkand, varför händer dehär, va kan he led till och va har händ före?* Han berättar att sjuorna, under den senaste tiden, jobbat mycket med nationalismen. För att koppla detta till dagens värld har situationen i Katalonien lyfts fram. Eleverna ska fundera på vad det är som händer i Katalonien, vad situationen beror på och vilka konsekvenser det kan få. Att eleverna ska få *ahha-upplevelser* är något Tomas strävar efter i sin undervisning.

Eva har i sin undervisning jobbat med ett annat exempel från nutiden. Eleverna har fått bekanta sig med Storbritannien och brexit. Vad har hänt, varför och varför just Storbritannien? Finns det några likheter med händelser i historien? Att kunna jämföra saker som hänt i historien med sådant som händer i den egna samtiden är en aspekt som Eva också lyfter fram som en del av historieundervisningen.

### **Känsla av sammanhang - koppling mellan lokal och globalhistoria**

Eva är den enda av lärarna som lyfte fram detta perspektiv. Hon tycker att det är viktigt att eleverna känner att de är del av ett sammanhang och detta försöker hon uppnå genom att väva in den lokala historien i den globala. När de t.ex. jobbar med franska revolutionen, som för många känns väldigt avlägset, börjar de med att fundera på vilken generation det är som levde då och på vad människorna på den egna orten gjorde under denna period. De funderar också på hur deras egen ort påverkades av händelserna ute i världen. Evas mål är att eleverna inser att den ort de bor på inte är en isolerad del av världen utan att det som händer ute i världen på verkar dem på samma sätt som det som händer på den egna orten påverkar världen runt omkring. Hon menar att den egna hemorten är lika mycket *mitt i värld* som *New York*. *He e ju bara varifrån man sir e.*

### **Källkritik**

Historieundervisningen betydelse har stigit i och med teknikens och internets utveckling. *I dessa tider me fake news och me källkritik tycker ja att historia fått en ännu viktigare position än förr*, menar Eva. Både Jan och Eva anser att historieämnet är viktigare än någonsin. Jan konstaterar att eftersom t.o.m. högt uppsatta politiker och

ledare försöker skriva om historien och påstå saker som inte är sanna behövs det personer som har koll på hur de på riktigt har varit. *Att faktiskt kunna berätta va som på riktigt hänt och på nå sätt kunna avslöja osanningar i historien*, anser han vara ett att historieämnets främsta uppgifter.

### **Identitetsskapande**

En annan av historieämnets viktigaste uppgifter är identitetsskapandet, säger Jan. Att hitta sig själv och sin plats i historien i en värld som förändras i en allt snabbare takt skapar en känsla av trygghet. *Med hjälp av historien får man svar på vem man är, varifrån man kommer och varför man är som man är*, konstaterar Jan. *Det är ju unga som vi jobbar med och ett av deras stora problem är just identitetsfrågor så därför är det viktigt att jobba även med den aspekten*, fortsätter Jan. Eva är inne på samma linje. Hon hoppas att eleverna genom historieundervisningen ska inse att oberoende av vilka förutsättningar man har *ska man kunna bli va som helst och gö va som helst för man kan ju bara si i historien. Man kan plock upp hur myki exempel som helst tär man haft all odds emot se och äntå lyckas man*, förklarar hon.

## **7.4 Undervisningsmetoder i åk 7–9**

Alla tre lärare har undervisat i många år och börjar vara rutinerade historielärare. De har hunnit hitta det undervisningssätt som de tycker att fungerar bäst just för dem.

### **Framställande undervisning**

Tomas och Eva berättar att de gärna har det som de kallar för *katederundervisning*. För dem innebär katederundervisning, eller framställande undervisning, att läraren berättar och eleverna antecknar. *Traditionell katederundervisning, jag tycker he e oslagbart, nu låter ja som att ja sku vara på stenåldern men när ja tänker att ja vill få elever och lär se och riktigt nå ut med viss kunskap så tycker ja att he er effektivast sätti*, berättar Eva. Hon menar också att detta är det mest tidseffektiva sättet för att hinna med allt som historieundervisningen ska ta upp.

## **Berättande undervisning**

Berättandet är något alla tre brinner för och som de använder sig mycket av i undervisningen. Eva upplever att hennes styrka är att levandegöra de historiska berättelserna och förmedla dem på ett sätt som gör att ungdomar förstår dem. Jan ser berättandet som något väldigt roligt och ett bra sätt att fånga elevernas uppmärksamhet. *Det passar mig väldigt bra att historien är full av berättelser som engagerar eleverna väldigt bra*, tycker han.

## **Diskussioner**

För alla tre är dialogen mellan läraren och eleverna under lektionen viktig. *Att vi diskuterar fram myki, å just tå he handlar om sånde olika problemställningar så vill ja no att eleve ska använd egen hjärna*, berättar Eva. Hon vill att eleverna själva ska fundera på va som är logiskt. För Jan är det viktigt att ta fasta på vad eleverna säger och han brukar skriva ner elevsvar på tavlan.

## **Bilder, videoklipp och filmer**

Möjligheten att använda videoklipp och filmer i undervisningen utnyttjas av alla tre lärare. *När vi har färdigt gått genom dagens tema så har ja ofta na filmsnutt, så gått som alltid na som anknyter ti he som vi har gått igenom*, konstaterar Jan. Eva gör på samma sätt. Jan brukar använda sig av vissa brottstycken av filmer som grund för diskussioner och analyser. Kartor och bilder förekommer också ofta i hans undervisning. *Tekniken är nog till många delar ett stort hjälpmedel*, summerar Jan.

## **Nyheter, egen forskning och grupparbeten**

Tomas börjar alltid sina lektioner med att tillsammans med eleverna titta på dagens nyheter och se om det finns något som kan kopplas till händelser tillbaka i tiden. Han brukar även nu som då låta eleverna forska själva och skriva uppsatser om de resultat de fått. För att inte bruka lektionstid brukar Eva låta sina elever göra forskningsuppgifterna som hemläxa. Grupparbeten nämner hon som en metod som nog används under lektionstid. Endast Jan har använt sig av inbjudna gäster i sin undervisning.



## **Integrering**

Att integrera historieämnet med andra ämnen ser lärarna som en bra idé men anser att det är för svårt att få det att fungera i verkligheten. *He e int he att he int sku finnas möjlighet men he e hede att få he praktisk att synk*, kommenterar Eva. På hennes skola har det gjorts flera ämnesintegreringsförsök men det har konstaterats att planeringstiden för sådana projekt är enorm. En speciell kurs som behandlar ortens historia och innehåller, förutom bara historia, även slöjd, samhällslära och biologi har dock ordnats redan i flera år.

## 8 Avslutande diskussion

*I detta kapitel diskuteras undersökningens resultat och valet av undersökningsmetoder. Resultatdiskussionen följer de två forskningsfrågorna som stått som grund för undersökningen. Kapitlet avslutas med några tankar om fortsatt forskning.*

---

### 8.1 Resultatdiskussion

Syftet med forskningen var att genom intervjuer med lärare undersöka och jämföra klasslärares och ämneslärares syn på vad som är historieundervisningens viktigaste uppgift och därtill studera vilka undervisningsmetoder lärarna använder för att nå de mål som satts. Resultatet diskuteras utgående från de forskningsfrågor som undersökningen bygger på.

#### 8.1.1 Viktiga kunskaper i historia

Resultatet visar att klasslärarna och ämneslärarna har en relativt enhetlig syn på vilka kunskaper som är de viktigaste i historia. Förutom att skapa ett intresse för historia bland eleverna vill klasslärarna att eleverna ska få allmänbildning, utveckla en förmåga att koppla dåtid med nutid, hitta sin plats i historien samt ha kännedom om den egna och den lokala historien. Alla dessa aspekter lyfts fram även av ämneslärarna men kompletteras ännu med en annan aspekt, nämligen källkritiken.

Undersökningens resultat kan ses i ljuset av den teoribildning kring stoffkunskaper och processkunskaper som utvecklats under de senaste decennierna (Gullberg, 2014; Körber, 2015; Schüllerqvist, 2014). När lärarna fick frågan om vad de anser vara historieämnets viktigaste uppgift lyftes allmänbildningen fram först. Kännedom om Finlands historia, om världskrigen, om den industriella revolutionen och om grekiska gudar och vikingar är exempel på sådant som lärarna anser höra till allmänbildning. Det som lärarna beskriver som allmänbildning ingår i den kunskapstyp som

Hammarlund (2012, s. 20) benämner som stoffkunskap och dessa kunskaper fungerar som ett grundelement i den historiska kunskapen. I Andreas Körbers modell tillhör denna typ av kunskap den dimension som han kallar för ”Sachkompetenz”. Körber (i Gullberg, 2014, s. 76–77) poängterar att denna dimension är viktig men konstaterar även att den inte räcker för ämneskompetens i historia utan stoffkunskaperna måste kompletteras med andra typer av kunskaper.

Förmågan att koppla då och nu, en färdighet som fem av sex lärare nämner som viktig, hör till den kunskapstyp som Hammarlund och Körber m.fl. kallar för processkunskap (Gullberg, 2014, s. 77; Hammarlund, 2012, s. 19). Klasslärarna säger att deras mål är att eleverna ska förstå varför t.ex. olika kulturer ser ut som de gör och varför konflikter bryter ut på olika ställen i världen. Ämneslärarna fördjupar denna tanke och önskar även att deras elever ska inse kopplingen mellan dåtid, nutid och framtid och lära sig hitta mönster i historien. Begreppet historiemedvetande används vanligen för att beskriva denna färdighet. Historiemedvetandet lyfts också fram som en förmåga i Kathryn och Luther Spoehrins modell över historiskt tänkande (i Rantala, 2002, s. 135) samt i läroplanens beskrivningar över vad eleverna förväntas lära sig genom historieundervisningen i skolan (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 256).

Vikten av att känna till den egna släktens historia och den lokala historien nämns av en klasslärare och en ämneslärare. Enligt den finländska läroplanen ska all historieundervisning, så ofta det är möjligt, relateras till familjen och den egna ortens historia (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 257–258). Den ämneslärare som lyfte upp den lokalhistoriska aspekten jobbar regelbundet på detta sätt. Genom sin undervisning vill hon visa eleverna hur världen är sammankopplad och hur den egna hemorten påverkar och påverkas av världen runt omkring. I den undervisning som ämnesläraren beskriver kombineras stoffkunskaper och processkunskaper genom att historiskt data om den egna hembygden och världen utanför jämförs och samband undersöks (Hammarlund, 2012, s. 20).

Att skapa ett intresse för ämnet och att förklara dess relevans för eleverna anser flera lärare vara väldigt viktigt. Även enligt läroplanen är ett av historieundervisningens centrala mål att ”väcka elevens intresse för historia som vetenskap och identitetsskapande ämne” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 257). Att skapa intresse för ämnet är egentligen ingen kunskap i sig men ett sätt för lärarna att få med sig eleverna

och på sätt förbättra förutsättningarna för inläring. Historieämnet upplevs av många elever som ett onödigt skolämne och man har svårt att koppla ämnet till sin egen vardag. Därför är det viktigt att lärarna sätter tid på att förklara historieämnets relevans för eleverna (Lozic, 2011, s. 47).

Läroplanens formulering av historieämnet som *identitetsskapande* har i denna undersökning använts som namn på en av kategorierna över de kunskaper som lärarna anser att eleverna ska få genom historieundervisningen. En av klasslärarna lyfter fram historieämnets identitetsskapande karaktär och menar att eleverna genom undervisningen kan få en förståelse för sin plats i världen och i historien. Två av ämneslärarna är inne på samma linje. Deras mål är att eleverna, med hjälp av historien, ska hitta svar på frågor som berör deras identitet och inse att de alla har möjligheter att nå hur långt som helst.

Källkritiken är en central del av ämneskompetensen i historia. Eleverna ska lära sig söka historisk information, hantera olika källor och kritiskt granska dem. (Gullberg, 2014; Stolare & Wendell, 2018, s. 9; Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 257, 416) Endast i två av intervjuerna, båda med ämneslärare, nämndes de källkritiska färdigheterna. Att kritiskt kunna granska historieanvändningen i samhället tycker de båda lärarna att är en viktig färdighet som eleverna ska ha när de lämnar grundskolan.

Om man summerar undersökningens resultat kan det konstateras att stoffkunskaperna står i stort fokus för lärarna i både åk 4–6 och i åk 7–9. Dessa kunskaper kompletteras dock med processrelaterade färdigheter som att förstå hur dåtid, nutid och framtid hänger ihop, förmågan att redogöra för den egna ortens betydelse i världen, inse historieämnets relevans i dagens samhälle samt för den enskilda individen att hitta sin plats i historien. Resultatet stämmer väl överens med de resultat som den svenska studien från 2011 visar. Även de svenska lärarna prioriterar innehållskunskaperna. Utöver innehållet anses historiemedvetande och förmågan att placera sig själv i historien vara viktiga delar av historieundervisningen. Källkritiken nämns likaledes bara ett fåtal gånger. (Ammert, 2013, s. 89–98.) Förmågan att förklara orsakssamband och utveckla ett empatisk historietänkande, som både i den svenska studien (Ammert, 2011) och i den finländska utvärderingen av inlärningsresultat i historia (Ouakrim-Soivio & Kuusela, 2012) nämns som centrala historiska kunskaper, kan inte tydligt hittas i lärarnas svar i denna undersökning.

Vidare kan konstateras att synen på historieämnets viktigaste uppgifter inte skiljer sig så mycket mellan klasslärare och ämneslärare. Ämneslärarna har en lite djupare syn på de olika aspekterna men tankegångarna är de samma. Fem av informanterna sade sig ha för lite tid för att hinna med allt som läroplanen i historia menar att man ska hinna med.

### 8.1.2 Undervisningsmetoder i historia

Barns förmåga att lära sig historia är beroende av hurdan undervisning de deltar i. Användningen av flera olika typer av undervisningsmetoder gynnar lärande eftersom varje individ har sin egen inlärningsmetod. (Hoodless, 2008, s. 6.) Undersökningens resultat visar att alla lärare har en eller två metoder som dominerar i undervisningen men metoden/metoderna kompletteras även ibland med andra arbetssätt. Resultatet visar också att det finns vissa skillnader mellan klasslärarna och ämneslärarna beträffande de metoder som används i undervisningen.

Klasslärarna var eniga om att de vanligaste typerna av metoder som används under historielektionerna är läsning av texter i läroböcker samt sammanställning av anteckningar utgående från det lästa. Klasslärarna tyr sig mycket till boken och använder berättande undervisning som ett komplement till den. Berättandet som undervisningsmetod är mycket omtyckt av ämneslärarna. Till skillnad från klasslärarna lägger de stort fokus på att själva berätta och boken utnyttjas inte på samma sätt. Båda lärargrupperna är överens om att berättandet är ett bra sätt att fånga elevernas uppmärksamhet samtidigt som de även tränar elevernas inlevelseförmåga (Gullberg, 2006, s. 33).

Om läsa-anteckna-strategin är den vanligaste i de lägre årskurserna är berätta-anteckna strategin motsvarigheten i de högre årskurserna. Därtill ses även diskussioner vara betydelsefulla inslag i undervisningen under hela grundskoletiden, vilket också framkommer i läroplanens rekommendationer för arbetssätt i historia (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 258).

Alla lärare har dragit nytta av de nya möjligheter som teknikens utveckling medfört. Att lärarna har följt den digitala utvecklingen och använder sig av nya metoder i

undervisningen kan öka elevernas motivation (Mills Kelly, 2013, s. 129). Alla intervjuade lärare berättar att bilder, videoklipp och filmer ingår i undervisningen, dock i lite olika utsträckning. En lärare säger sig använda filmer för att avsluta ett tema medan en annan använder dem som diskussionsunderlag. Hur bilder och filmer används i undervisningen har stor betydelse. Om de används på rätt sätt kan de ses som värdefulla redskap för att träna det empatiska och kritiska tänkandet samt ge eleverna möjlighet att göra historiska tolkningar. (Gullberg, 2006, s. 33–34.)

I läroplanens mål för arbetssätt i historia i åk 4–6 uppmuntras användningen av upplevelsebaserade arbetssätt (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 258). Att tillsammans med eleverna göra besök i närmiljön eller bjuda in gäster till klassrummet erbjuder eleverna ett annorlunda sätt att lära sig. Två av klasslärarna har utnyttjat denna möjlighet. En lärare använder sig även av miniteatrar eftersom hon märkt att dessa teaterupplevelser hjälper eleverna att komma ihåg det historiska stoffet bättre.

Även om lärarna har sina favoritmetoder varvas undervisningen också med andra metoder. Att tillsammans med eleverna titta på nyheter och i mån av möjlighet koppla nyheterna till historien ses av en ämneslärare som en bra inledning på en lektion. Att själva forska och skriva uppsatser får eleverna i de högre årskurserna också pröva på. Denna typ av undersökande arbetssätt omnämns i läroplanen som viktigt (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 417).

Det finns tydliga skillnader mellan klasslärare och ämneslärare i hur ofta de integrerar historieämnet med andra ämnen. Ingen av lärarna använder sig av ämnesintegrering särskilt mycket men klasslärarna är ändå vanare att integrera och gör det nu som då. Ämneslärarna tycker att det är för mycket krångel när olika lärare ska samarbeta och anpassa sig efter varandra och därför utnyttjas möjligheten i princip aldrig.

Lärarna beskriver några metoder som kan ses som interaktiva, upplevelsebaserade och undersökande men i de flesta fall är det ändå främst läraren som är aktiv. Generellt kan man alltså säga att undervisningen till största delen genomförs med läraren i den förmedlande rollen och eleverna i den mottagande rollen. De undervisningsmetoder som lärarna använder matchar inte helt de kunskaper som de vill att eleverna utvecklar genom historieundervisningen. Även om vikten av historieämnet som identitetsskapande lyftes fram av flera lärare nämns inga specifika metoder för hur man jobbar med denna aspekt i undervisningen. Detsamma gäller de källkritiska

frågorna. Att hitta mönster i historien och jämföra händelser i historien med dagens värld anser nästan alla lärare vara centrala delar av historieundervisningen men hur dessa förmågor tränas nämns inte desto vidare. Största delen av de metoder lärarna använder förmedlar nog de stoffkunskaper som läroplanen tar upp men specifika metoder som skulle träna den del av historisk kunskap som kräver processrelaterade förmågor lyser med sin frånvaro.

För att eleverna ska utveckla det historiska tänkandet måste de ges möjlighet att både själva och tillsammans med andra fundera på och diskutera t.ex. orsakssamband och skapa hypoteser. Att eleverna får testa på att "återskapa" historien tränar förmågan att tolka källor vilket också hör till de processrelaterade förmågorna. Sådana övningar kräver att läraren hjälper eleverna med att bl.a. hitta relevant material och tillförser dem med tillräckliga stoffkunskaper. (Gullberg, 2006, s. 34.)

Klasslärarna sade sig ofta använda läsning av bokens texter som en undervisningsmetod. För att eleverna ska lära sig mer än den sakkunskap som detta ger kan rollspelsövningar tillämpas. Genom att själva sätta sig i de historiska personernas roller har eleverna större möjlighet att tänka sig in i hur personerna tänkt och känt sig. Övningar av detta slag aktiverar det empatiska tänkandet. Historisk empati kan också tränas genom att eleverna själva får vara i den berättande rollen. Med tillräckliga stoffkunskaper kan de skapa en historisk miljö och placera in sig själva eller någon historisk person i sin berättelse. (Gullberg, 2006, s. 33.)

Även om det flera gånger noterats att den undervisning som lärarna i denna undersökning bedriver är lärarcentrerad finns det undantag. En av lärarna säger att hon vill att eleverna själva ska få tänka när det gäller olika problemställningar och en annan att elevernas funderingar är viktiga och bör göras synliga i undervisningen. Lärarna ser även diskussioner som viktiga inslag. Varför elevcentrerade arbetssätt ändå får såpass lite utrymme i undervisningen kan man med hjälp av denna undersökning inte besvara. En möjlig förklaring får vi dock av en av ämneslärarna. Hon konstaterar att en undervisning där läraren är i den förmedlande rollen är mest tidseffektiva för att hon ska hinna med allt det som läroplanen tar upp.

Slutligen kan det ännu konstateras att undersökningens resultat angående arbetsmetoder i historia är i linje med de resultat som fåtts genom Utbildningsstyrelsens utvärdering av inlärningsresultat i historia i grundskolan. Utvärderingen visar att lärarcentrerad

undervisning, aktivt antecknande i häftet och användningen av läroboken som utgångspunkt fortfarande är de vanligaste inslagen i historieundervisningen i Finland. (Ouakrim-Soivio & Kuusela, 2012, s. 38.)

## 8.2 Metoddiskussion

I undersökningen användes kvalitativa semistrukturerade intervjuer som datainsamlingsmetod. Kvalitativa intervjuer är lämpliga i studier där syftet är att undersöka informanternas uppfattningar om ett visst fenomen (Dalen, 2015, s. 14; Patel & Davidson, 2011, s. 83). Intervjufrågorna ställdes på samma sätt till alla informanter men eventuella följdfrågor varierade beroende på informanternas svar (Denscombe, 2018, s. 280; Ejvegård, 2003, s. 53).

Fem av informanterna hade möjlighet att träffas för intervjun medan en informant intervjuades via Skype. Att en av intervjuerna gjordes via Skype och inte genom ett personligt möte kan ha påverkat resultatet. Tekniken under Skype-mötet fungerade ändå bra och intervjun kunde utföras utan problem. Dessutom har internetbaserade intervjuer och personliga intervjuer samma för- och nackdelar vad gäller interaktionen mellan intervjuare och informant (Denscombe, 2018, s. 287).

Några av informanterna kommenterade att frågorna kändes lite knepiga att besvara eftersom de inte hunnit tänka igenom ämnet innan intervjun. Även om informanterna fått information om intervjuens syfte och forskningsfrågor i det mejl som skickats till dem kunde jag som forskare ytterligare ha förberett informanterna genom att skicka ut intervjufrågorna på förhand. För att informanterna ändå skulle ha möjlighet att besvara frågorna så heltäckande som möjligt avslutades varje fråga med en kort paus. Pausens uppgift var att ge informanterna tid att reflektera och tänka över sina svar och eventuellt tillägga något till dem. (Dalen, 2015, s. 42–43; Denscombe, 2018, s. 279.)

De intervjuer som utfördes ansikte mot ansikte gjordes i informanternas hemklassrum. Denna omgivning var trygg för informanterna och innefattade inga störande moment. (Denscombe, 2018, s. 282). För att förvissa mig om att informanterna inte ska igenkännas har varken namn, ålder, hemort eller annan personlig information skrivits



ut (Dalen, 2015, 14; Ejvegård, 2003, s. 51). De namn som figurerar i undersökningen är påhittade.

Hur många intervjuer som bör göras kan vara svårt att förutse. Sex intervjuer visade sig vara ett rimligt antal i detta fall eftersom ett tillräckligt stort material kunde samlas in (Ejvegård, 2003, s. 51, Trost, 2010, s. 142–144). Att få tag på informanter var relativt svårt vilket kan bero på att lärarna har så fullt upp under skoldagarna och helst inte tar på sig något extra. Därför skulle användningen av ett större antal informanter ha försvårat undersökningens framfart.

Intervjuerna transkriberades så snabbt som möjligt efter intervjun (Ejvegård, 2003, s. 50). Flera av informanterna använde sig av dialekt under intervjun och deras uttalanden transkriberades på dialekt. I resultatredovisningen finns en stor del av informanternas svar med i form av citat. Citaten är kursiverade och finns med för att öka trovärdigheten för undersökningen. De citat som valts ut är tänkta att fånga upp det väsentligaste som informanterna berättat. Citaten har inte ändrats utan innehåller dialekt men borde ändå kunna förstås av alla läsare. (Dalen, 2015, s. 108.)

Fenomenografi ansågs vara den forskningsansats som bäst lämpade sig för denna studie eftersom fokuset varit att undersöka lärarnas uppfattningar om historieämnets betydelse (Olsson & Sörensen, 2001, s. 107). I analyskedet skapades kategorier utgående från den information informanterna gett under intervjuerna. Genom att sätta in de svar som informanterna lämnat i olika kategorier löstes de långa intervjutexterna upp och materialet blev lättare att hantera. När resultatet presenteras genom kategorier underlättas också läsningen för dem som vill ta del av undersökningen och dess slutsatser. (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 203.)

Den datainsamlingsmetod och analysmetod som valts fungerade bra och undersökningens syfte uppfylldes. Undersökningen ger svar på de två forskningsfrågor som ställts och resultatet visar vad lärare anser vara historieämnets viktigaste uppgift samt vilka metoder de använder sig av i undervisningen.

### 8.3 Förslag till fortsatt forskning

Undersökningens resultat visar att det i historieundervisningen sätts stor tyngd på de historiska innehållskunskaperna trots att forskning visar att dessa kunskaper endast kan ses som en liten del av ämneskompetensen i historia. Eftersom denna undersökning endast baserar sig på sex informanter kunde det vara intressant att se om en mer omfattande undersökning om finländska lärares syn på historisk kunskap skulle ge samma resultat. Fler undersökningar inom detta område borde definitivt göras. Det skulle också vara intressant att utgående från de resultat som denna undersökning visar studera varför källkritiken, som borde genomsyra hela historieundervisningen, nämns ett så fåtal gånger.

## Litteraturförteckning

- Ammert, N. (2013). *Historia som kunskap: Innehåll, mening och värden i möten med historia*. Lund: Nordic Academic Press.
- Dalen, M. (2015). *Intervju som metod* (2. uppl.). Malmö: Gleerups.
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (Upplaga 4:1.). Lund: Studentlitteratur AB.
- Ejvegård, R. (2003). *Vetenskaplig metod* (3. omarb. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Eliasson, P. (2012). *Historiedidaktik i Norden: 9, Del 2, Historisk kunskap*. Malmö: Halmstad: Malmö högskola; Högskolan i Halmstad.
- Gullberg, T. (2006) Historia är intressant- men hur skall historia undervisas? I G. Oker-Blom & M. Sandvik (red.) *Historia i nuet* (s. 26–37)
- Gullberg, T. (2014) Kritiskt tänkande genom undervisning i historia? I L. Kvande(red.) *Faglig kunnskap i skole og lærerutdanning. Nordiske bidrag til samfunnsfag- og historiedidaktikk*
- Hammarlund, KG. (2012) Historisk kunskap i svensk grundskola- ett försök till begreppsbestämning I P. Eliasson *Historiedidaktik i Norden: 9, Del 2, Historisk kunskap*. Malmö: Halmstad: Malmö högskola; Högskolan i Halmstad. (s. 15–33)
- Hermansson Adler, M. (2009). *Framtidens historia: ämnesdidaktiska utmaningar för en ny historieundervisning*. Stockholm: Liber.
- Hoodless, P. (2008) *Teaching History in Primary Schools*. Exeter: Learning Matters.

- Kallioniemi, A. & Virta, A. (2012). *Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedonalana*. [Helsinki] : [Jyväskylä]: Suomen kasvatustieteellinen seura Fera ; Koulutuksen tutkimuslaitoksen asiakaspalvelu, Jyväskylän yliopisto
- Karlsson, K-G. (2009) Historiedidaktik: begrepp, teori och analys I K-G. Karlsson & U. Zander (red.) *Historien är nu: En introduktion till historiedidaktiken*. (s. 25–69) Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, K-G. (2009) Historiedidaktik och historievetenskap- ett förhållande i utveckling I K-G. Karlsson & U. Zander (red.) *Historien är nu: En introduktion till historiedidaktiken*. (s. 193–210) Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, K-G. (2009) Den historiska kunskapen- hur utvecklas den? I K-G. Karlsson & U. Zander (red.) *Historien är nu: En introduktion till historiedidaktiken*. (s. 211–222) Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, K-G. & Zander, U. (2009). *Historien är nu: En introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interviews- Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*.
- Körber, A. (2015) *Historical consciousness, historical competencies- and beyond? Some conceptual development within German history didactics*. Hämtat 13.4.2020 från [https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10811/pdf/Koerber\\_2015\\_Development\\_German\\_History\\_Didactics.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10811/pdf/Koerber_2015_Development_German_History_Didactics.pdf)
- Larsson, M. & Ludvigsson, D. (2018) Att använda historia I M. Stolare & J. Wendell (red.) *Historiedidaktik i praktiken: För lärare 4–6 (Första upplagan)* (s. 125–142)

- Levstik, L. & Barton, K. (2015) *Doing History. Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*. (5th ed.). New York, New York; Oxfordshire, England: Routledge.
- Lozic, V. (2011). *Historieundervisningens utmaningar: Historiedidaktik för 2000-talet*. Malmö: Gleerups.
- Ludvigsson, D. (red.) (2013) *Kritiska perspektiv på historiedidaktiken. Aktuellt om historia 2013:2*
- Malmbjör, A. (2013) Att skriva i skolämnet historia I D. Ludvigsson (red.) *Kritiska perspektiv på historiedidaktiken. Aktuellt om historia 2013:2* (s. 49–70)
- Mills Kelly, T. (2013) *Teaching History in the Digital Age*. University of Michigan Press.
- Mård, N. (2020) *History in multidisciplinary education: a case study in a Finnish primary school*. Åbo Akademi
- Olsson, H. & Sörensen, S. (2001). *Forskningsprocessen: Kvalitativa och kvantitativa perspektiv* (1. uppl.). Stockholm: Liber.
- Ouakrim-Soivio, N. & Kuusela, J. (2012) *Historian ja yhteiskuntaopin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2011*. Utbildningsstyrelsen.
- Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning* (4., [uppdaterade] uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Rantala, J. (2002) Alakoululaisten historianopetus I J. Löfström(red.) *Kohti tulevaa menneisyyttä: Historiallis-yhteiskunnallinen kasvatus uudella vuosituhanella*. Jyväskylä: PS-kustannus (s. 134–148)

- Rudnert, J. (2018) Barns förutsättningar att lära historia I M. Stolare & J. Wendell(red.) *Historiedidaktik i praktiken: För lärare 4–6* (Första upplagan.). Malmö: Gleerups Utbildning AB. (s. 27–38)
- Schüllerqvist, B. (2014) Vad finns i din historiska innehållsrepertoar? Ett bidrag till historiedidaktisk teoriutveckling I L. Kvande (red.) *Faglig kunnskap i skole og lærerutdanning*. (s. 60–72)
- Seixas, P. A Model of Historical Thinking. *Educational Philosophy and Theory* Volume 49, 2017- Issue 6: Special Section: History Education s. 593-605  
Hämtad 12.4.2020 från <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>
- Stolare, M. & Wendell, J. (2018). *Historiedidaktik i praktiken: För lärare 4–6* (Första upplagan.). Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer* Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi: Forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsstyrelsen. (2014). Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen
- Virta, A. (2012) I A. Kallioniemi & A. Virta *Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedonalana*. [Helsinki] : [Jyväskylä]: Suomen kasvatustieteellinen seura Fera ; Koulutuksen tutkimuslaitoksen asiakaspalvelu, Jyväskylän yliopisto (s. 146-171)
- Zander, U. (2009) Det förflutna på vita duken. Film som historieförmedlare I K-G. Karlsson & U. Zander (red.) *Historien är nu: En introduktion till historiedidaktiken* (s. 131–152)

## Bilaga 1: Intervjufrågor

Vilka kunskaper anser klasslärare och ämneslärare att är de viktigaste för elever att lära sig genom historieundervisningen i skolan?

1. Hur mycket historia undervisar du?
2. I vilken/vilka årskurser?
3. Vad tycker du själv om att undervisa historia?
4. Behövs historieämnet i skolan? Motivera.
5. Finns det för lite/mycket historia i skolan? Motivera.
6. Vad tycker du att är historieämnets viktigaste uppgift?
7. Vad vill du att eleven lärt sig genom historieundervisningen?

Vilka metoder använder klasslärare och ämneslärare i historieundervisningen för att eleverna ska lära sig de kunskaper de nämner i den första forskningsfrågan?

1. Hur ser en vanlig historielektion ut?
2. Används hjälpmedel, vilka isf?
3. Vem håller lektionerna? (lärare, inbjudna gäster?)
4. Hurdana läxor ges och varför?
5. Vilka saker anser du att är viktiga att tänka på när du planerar årets historieundervisning?

